



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
CAMPUS ROLIM DE MOURA-RO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**DÉBORA FERREIRA DA SILVA**

**DIÁLOGO COM VYGOSTSKI SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Rolim de Moura - RO  
Maio de 2021

DÉBORA FERREIRA DA SILVA

**DIÁLOGO COM VYGOSTSKI SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Monografia apresentada a UNIR – Universidade Federal de Rondônia, Campus Rolim de Moura, como requisito final para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Pansini.

Rolim de Moura - RO  
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

S586d Silva, Débora Ferreira da.  
Diálogo com Vygotski sobre a Educação Especial / Débora Ferreira da Silva. -- Rolim de Moura, RO, 2021.  
35 f. : il.  
Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Flávia Pansine  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia  
1.Educação Especial . 2.Vygotski. 3.Desenvolvimento Humano. I. Panssine, Flávia. II. Título.

**CDU 376**

---

Bibliotecário(a) Nágila Nerval Chaves

CRB 6/363

## DIREITO DO AUTOR

Débora Ferreira da Silva, com documento de identidade nº 922261 SSP/RO, autor da pesquisa intitulada “**DIÁLOGO COM VIGOSTSKI SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL**” declara que, voluntariamente, cede de forma gratuita, ilimitada e irrevogável em favor da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura, os direitos autorais como autor do conteúdo patrimonial que pertence a obra de referência. De acordo com o exposto, este trabalho dá à UNIR a capacidade de comunicar o trabalho, divulgar, publicar e reproduzir em mídia analógica ou digital sobre a oportunidade que ela assim o entender. A UNIR deve indicar que a autoria ou a criação do trabalho corresponde a minha pessoa e fará referência ao autor e às pessoas que colaboraram na realização desta pesquisa.

Na cidade de Rolim de Moura, dia 13 de Maio de 2021.

Acadêmico Débora Ferreira da Silva

## CARTA DE APROVAÇÃO DO ORIENTADOR

A Professora FLÁVIA PANSINI, Doutora em Educação, com Documento de Identidade nº .724057 SSP/RO Orientadora do trabalho intitulado “**DIÁLOGO COM VYGOSTSKI SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL**”, elaborado pela estudante **DÉBORA FERREIRA DA SILVA** para obter o título de Graduada em Pedagogia, informa que o trabalho atende aos requisitos exigidos pela UNIR-Campus de Rolim de Moura, e pode ser submetido à avaliação, ser apresentado diante dos professores que forem designados para compor a Banca Examinadora.

Na cidade de Rolim de Moura, 13 de maio de 2021.

---

Assinatura do Orientador

DÉBORA FERREIRA DA SILVA

## DIÁLOGO COM VYGOSTSKI SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
CAMPUS ROLIM DE MOURA-RO**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Rondônia Campus de Rolim de Moura.

Curso de Pedagogia

Data de aprovação: 13 de maio de 2021.

Profª Dª. Flávia Pansini: \_\_\_\_\_

Orientadora - UNIR

Profª Msc. Jeieli Lindiene Oliveira da Silva: \_\_\_\_\_

Membro - Externo

Profº Drº Paulo Aparecido Dias da Silva: \_\_\_\_\_

Membro - UNIR

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus por ter me fortalecido, me guiado, a ele toda a minha gratidão sem ele eu não existiria. Agradeço também a todos que de alguma maneira fizeram parte dessa caminhada, aos que me deram total apoio e aos que não depositaram tanta confiança em mim, pois eles me serviram de incentivo para não desistir.

Aos meus pais todo o meu orgulho, minha base, meu alicerce, sem o apoio deles jamais chegaria tão longe, aos meus filhos todo o meu amor do mundo, sempre estiveram comigo mesmo estando fisicamente longe. Aos meus irmãos que sempre estiveram comigo tantos nos bons momentos como nos momentos que não foram tão bons assim. Ao meu primo que sempre me estendeu as mãos e sempre esteve disponível para todos os meus projetos dentro e fora do curso.

Ao corpo Docente obrigada por toda contribuição, vocês foram fundamentais nesse meu processo de formação, a minha orientadora meu agradecimento mais que especial, obrigada por não desistir de mim.

Autora: DÉBORA FERREIRA DA SILVA  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. FLÁVIA PANSINI

## RESUMO

Neste trabalho evidencio as ideias de Lev Semionovich Vygotski sobre a defectologia, em que este teórico coloca algumas reflexões e análises em confluência com outros autores, no qual é apresentada a possibilidade de que crianças com deficiência se desenvolvam e aprendam, ressaltando que o rótulo de incapaz imposto não representa nenhum obstáculo para que esta tem acesso a aprendizagem e que possam se desenvolver de forma integra, inclusiva e indiscriminada. Nesse pressuposto a problemática central é: como Vygotski dialoga a respeito da inclusão da criança com deficiência no âmbito da Educação Especial? Para compreender ou responder essa problemática a pesquisa teve por objetivo geral discutir as principais ideias de Vygotski acerca da educação dos estudantes com deficiência e como objetivos específicos: a) Conhecer as principais ideias desse autor sobre o caráter social do desenvolvimento humano; b) descrever as premissas gerais da defectologia de Vygotski. Metodologicamente, optamos por uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, utilizamos livros, teses e artigos fazendo uma análise da obra primária do próprio autor e de autores comentadores. Percebemos a importância de tais teorias para que o sistema de ensino preze por uma educação mais justa, igualitária e humanizada, onde a criança com deficiência deve ser acolhida como as demais e que as estratégias de ensino sejam elaboradas com o intuito de lhes proporcionar uma aprendizagem significativa que lhes dê o direito de se desenvolver dentro de suas peculiaridades. Vygotski em suas teorias propõe estratégias e práticas que devem ser aplicadas no trato com as pessoas deficientes, propondo um leque de possibilidades. Contudo, existem várias contradições que distanciam a teoria do que é praticado na realidade, no que diz respeito ao processo de inclusão escolar, concluímos que os obstáculos que impossibilitam a atuação dos profissionais da educação ainda se fazem muito presentes na sociedade dificultando assim o sucesso na realização de atividades que viabilizam o desenvolvimento e a inclusão de forma indistinta dentro e fora do ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Educação especial. Vygotski. Desenvolvimento humano.



Autora: DÉBORA FERREIRA DA SILVA  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. FLÁVIA PANSINI

## **ABSTRACT**

In this work, I highlight Lev Semionovich Vygotski's ideas about defectology, in which this theorist puts some reflections and analyzes in confluence with other authors, in which the possibility that children with disabilities develop and learn is presented, emphasizing that the label of incapable tax does not represent any obstacle so that they have access to learning and that they can develop in an integral, inclusive and indiscriminate way. In this assumption, the central problem is: how does Vygotski talk about the inclusion of children with disabilities in the scope of Special Education? In order to understand or answer this problem, the research had the general objective of recovering Vygotski's main ideas about the education of students with disabilities and as specific objectives: a) To know the main ideas of this author about the social character of human development; b) describe the general premises of Vygotski's defectology. Methodologically, we opted for a qualitative research of bibliographic nature, we used books, theses and articles making an analysis of the primary work of the author himself and of commenting authors. We realize the importance of such theories so that the education system values a fairer, more egalitarian and humanized education, where children with disabilities must be welcomed like the others and that teaching strategies are designed with the aim of providing them with a learning experience. that gives them the right to develop within their peculiarities. Vygotski in his theories proposes strategies and practices that should be applied in dealing with disabled people, proposing a range of possibilities, however, there are several contradictions that distance the theory from what is practiced in reality, with regard to the process of school inclusion , we concluded that the obstacles that prevent the performance of education professionals are still very present in society, thus hindering the success in carrying out activities that enable the development and inclusion in an indistinct way inside and outside the school environment.

**Key words:** Special education. Vygotski. Human development.

Autora: DÉBORA FERREIRA DA SILVA  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. FLÁVIA PANSINI

## RESUMÉ

Dans ce travail, je souligne les idées de Lev Semionovich Vygotski sur la déféctologie. Idées dans lesquelles ce théoricien met en place quelques réflexions et analyses en confluence avec d'autres auteurs, sur les possibilités de développement et apprentissage des enfants handicapés. Tout en mettant de l'emphase sur le fait que même s'ils sont désignés comme en étant incapables, ça ne les empêche pas d'apprendre et de se développer pleinement, de manière intègre, inclusive et sans discrimination. Le problème central de cette hypothèse est alors, comment Vygotski construit le débat sur l'inclusion des enfants handicapés dans le champ de l'éducation spéciale. Afin de comprendre et de répondre à cette question, cette recherche avait pour objectif général de récupérer les idées principales de Vygotski sur l'éducation des enfants handicapés en ayant comme objectifs spécifiques : a) Connaître les idées principales de cet auteur sur le caractère social du développement humain ; b) décrire les prémisses générales de la déféctologie de Vygotski. Méthodologiquement, nous avons opté pour une recherche qualitative de nature bibliographique, à partir de l'étude des livres, des thèses et des articles tout en faisant une analyse du travail primaire de l'auteur lui-même, ainsi que du travail des auteurs référents. Nous percevons ainsi l'importance de telles théories pour que le système éducatif valorise une éducation plus juste, plus égalitaire et humanisée, où les enfants handicapés puissent être accueillis comme les autres et que les stratégies d'enseignement soient conçues dans le but de leur offrir un apprentissage qui leurs permettra se développer tout en respectant leurs particularités. Vygotski dans ses théories propose ainsi des stratégies et des pratiques à appliquer dans le traitement des personnes handicapées, en proposant un éventail de possibilités. Cependant, il y a plusieurs contradictions qui éloignent la théorie de ce qui est pratiqué dans la réalité, en ce qui concerne le processus d'inclusion scolaire, nous avons conclu que les obstacles qui empêchent la performance des professionnels de l'éducation sont encore très présents dans la société, entravant ainsi la réussite des activités qui permettent le développement et l'inclusion de manière indistincte à l'intérieur et à l'extérieur de l'environnement scolaire.

**Mots clés** : éducation spécialisée. Vygotski. Développement humain.

## SUMARIO

INTRODUÇÃO.....	12
O CARÁTER SOCIAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA VYGOTSKI.....	16
O PENSAMENTO DE VYGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	23
CONSIDERAÇÕES .....	33
REFERÊNCIAS .....	34

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho evidencio as ideias de Lev Semionovich Vygotski<sup>1</sup> sobre a defectologia, em que este teórico coloca algumas reflexões e análises em confluência com outros autores, em que é apresentada a possibilidade de que crianças com deficiência se desenvolvam e aprendam, ressaltando que o rótulo de incapaz que lhe é imposto não representa nenhum obstáculo para que estas tenham acesso a aprendizagem e que possam se desenvolver de forma integral, inclusiva e indiscriminada.

Para falar de Vygotski e de todas as contribuições desse autor acerca do desenvolvimento da pessoa com deficiência com enfoque na discussão e problematização de autores que versam sobre o tema voltado para a Educação Especial, é necessário compreender a relevância desse aporte teórico para as questões acerca da deficiência.

Diante disso, e em sua época, Vygotski argumentava que o processo de inclusão da pessoa com deficiência não deveria se limitar a segregar esses indivíduos em espaços homogêneos que trabalhassem somente a deficiência ou a parte biológica, excluindo o desenvolvimento emocional e intelectual.

Percebe-se que Vygotski em suas teorias propõe estratégias e práticas que devem ser aplicadas no trato com as pessoas deficientes. Nesse pressuposto a problemática central é: como Vygotski dialoga acerca da inclusão da criança com deficiência no âmbito da Educação Especial?

Para compreender ou responder essa problemática a pesquisa teve por objetivo geral discutir as principais ideias de Vygotski acerca da educação dos estudantes com deficiência e como objetivos específicos: a) Conhecer as principais ideias desse autor sobre o caráter social do desenvolvimento humano; b) descrever as premissas gerais da defectologia de Vygotski.

O fato de vivermos em uma sociedade que discute sobre os direitos iguais e que atualmente a inclusão das pessoas com deficiência tem sido alvo de muitos debates tomamos os estudos de Vygotski como base para o desenvolvimento desta pesquisa, com a finalidade de mostrar que é possível utilizar caminhos alternativos

---

<sup>1</sup> Nas obras do autor o nome é grafado algumas vezes com Y e outras com I. Nesse trabalho utilizaremos a grafia Vygotski, da mesma forma como foi grafada na tradução para o espanhol da obra Escogida, Tomo V que aborda os Fundamentos de Defectología.

que contribua com o desenvolvimento das crianças com deficiência tornando esse processo igualitário, permitindo que possam atuar na sociedade de maneira acessível e inclusiva.

Optamos por uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, em que utilizamos livros, teses e artigos fazendo uma análise dos autores: Vygotski (1996, 1991), Bortolanza & Ringel (2016), Ivic (2010); Prestes; Tunes (2011); Vigodskiaia (1995); Lifanova, apud Prestes; Tunes (2010); Rego (2001); Jerebtov, (2014); Bentes (2010) entre outros, tomando como base principal o livro: livro “*Fundamentos de Defectologia*” que integra as obras completas de Lev Vygotski.

Compreende-se que a pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois ela “[...] evita números, lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008, p. 23). Para a escrita desse trabalho foram utilizadas metodologias que auxiliassem na pesquisa e contextualização dos escritos, por meio da pesquisa bibliográfica utilizou-se a produção primária do próprio autor e dos autores comentadores, que dialogam sobre a temática.

a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs bem como o material disponibilizado pela internet. (GIL, p. 28, 2019).

Nos comentadores buscamos informações a fim de contextualizar a vida e a obra do autor e esclarecer alguns pontos que permaneceram na dúvida. Na obra primária buscamos identificar as principais premissas do autor a respeito da educação especial, dentre elas, a função da Defectologia, o desenvolvimento da criança anormal, a ideia de compensação e de caminhos alternativos; sobre a ideia de **compensação**, Vygotski (1989), destaca que quando se trata da defectologia presume-se que qualquer defeito dá origem à uma propensão ou incitação para que a compensação seja formada, em que a deficiência de uma capacidade faz com que outra seja desenvolvida.

Dessa forma, o autor destaca que o meio sociocultural é de suma importância para que o indivíduo se desenvolva, pois as vivências advindas do meio é que determinarão que tipo de desenvolvimento ocorrerá, sendo que a criança deficiente

ao enfrentar dificuldades, encontram meios de vencê-las através da compensação, encontrando outros meios que facilitarão o aprendizado da criança com deficiência.

Em se tratando dos **caminhos alternativos**, esses podem ser considerados como recursos especiais que devem ser utilizados não somente no processo aprendizagem, mas também para que se possa compreender melhor de que forma ocorre o desenvolvimento da criança com deficiência, devendo sempre partir para o trabalho com uma diversidade de estratégias que servirão como alternativas criativas e significativas no trato com indivíduos deficientes.

Antes deste estudo tínhamos poucos conhecimentos sobre o tema defectologia, pois é algo pouco debatido, especialmente no meio educacional que ainda vê a deficiência humana com uma certa reserva, relegando as pessoas principalmente as crianças com deficiência intelectual ao papel de incapazes e como um peso para a sociedade, e o Estado, com suas políticas públicas ineficazes e mal administradas pelos gestores.

No entanto, ao estudar e analisar Vygotski e os autores aqui citados, ampliamos a visão acerca do tema em questão, percebemos a importância de tais teorias para que o sistema de ensino preze por uma educação mais justa, igualitária e humanizada, onde a criança com deficiência deve ser acolhida como as demais e que as estratégias de ensino sejam elaboradas com o intuito de lhes proporcionar uma aprendizagem significativa que lhes dê o direito de se desenvolver dentro de suas peculiaridades, Vygotski comprova através de seus estudos que a deficiência não representa um entrave para o aprendizado e desenvolvimento humano desde que lhes seja dada a oportunidade e condições adequadas.

Este trabalho é importante para a comunidade acadêmica pois irá contribuir para o aumento do acervo relacionando a educação especial durante o processo escolar, assim como, essa pesquisa irá divulgar as teorias elaboradas por Vygotski ao qual dialogam sobre o assunto, e que este nos cursos de graduação que discutem o teórico de maneira superficial trazendo apenas partes fragmentada sem profundidade em sua teoria.

Ao descrever as ideias de Vygotski acerca da educação especial faz com que os futuros profissionais da educação construam uma visão humanizada acerca das práticas de ensino utilizadas para alfabetizar e ensinar as crianças que possuem algum tipo de dificuldade, pois irão elaborar estratégias e técnicas que contribuam com esse processo.

O texto está organizado em duas seções. Na primeira discorremos sobre o caráter social do desenvolvimento humano de acordo com o autor e na segunda discutimos o pensamento de Vygostki para a educação especial.

## O CARÁTER SOCIAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA VYGOTSKI

Lev S. Vygotski viveu na Rússia ou a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), onde sua produção teórica intelectual se originou, sendo influenciada por todo o contexto por ele vivido. Existem algumas divergências em relação a cidade de origem de Vygotski, sendo que alguns autores relatam seu nascimento na cidade de Orcha em 17 de novembro de 1896, mas nunca houve uma informação precisa. Orcha está localizada ao lado de Minsk, atual capital Bielorrússia, país que pertencia, após a Revolução Russa, à extinta União Soviética.

Figura 01: Map Russian Empire 1900



Fonte: <https://citymapimages.blogspot.com/2017/12/map-russian-empire-1900.html>

Segundo Bortolanza e Ringel (2016), seu pai era funcionário de um banco e sua mãe professora formada, que pouco exerceu a profissão devido ao fato de dedicar maior parte do seu tempo a criação dos filhos. De acordo com Iarochovski (2007 apud Prestes; Tunes, 2011; Rego, 1995), Vygotski teve sete irmãos, sendo o segundo filho.

Vygotski termina o Ginásio em Gomel em 1913 com dezessete anos de idade, concluindo-o com notas máximas, tendo este conquistado uma espécie de



“passaporte” para dar continuidade uma vida adulta também “confortável”, o que era privilégio de poucos diante do contexto político da época.

Na Rússia pré-revolucionária, existiam cotas pelas quais as universidades admitiam no máximo três ou quatro por cento de egressos de famílias judaicas. Essa cota era sorteada somente entre os formandos de ginásios que concluíam os estudos com medalha de ouro. Todavia, isso não os liberava dos exames admissionais. Com 17 anos, literal e metaforicamente, Vygotski ganhou o seu bilhete premiado, prestou com sucesso o vestibular e, em setembro de 1913, tornou-se aluno do primeiro período da Universidade Imperial de Moscou. (JEREBTOV, 2014, p. 1).

Segundo Bortolanza e Ringel (2016), sua situação era bem melhor que a de vários judeus que viviam naquele país em condições de vida sub humanas, além de enfrentar no cotidiano o antissemitismo<sup>2</sup>, vivendo segregados em áreas demarcadas pelo governo e até mesmo pela sociedade preconceituosa.

Vygotski optou pela Faculdade de Medicina na Universidade Imperial de Moscou, por recomendação dos pais<sup>3</sup>, porém um mês após trocou pelo curso de direito na mesma instituição, ingressando no mesmo período na Universidade Popular de Chaniavski, no departamento de História e Filosofia, estudando simultaneamente nas duas universidades.

A União Soviética contava com centros universitários importantes e conhecidos na atualidade, sendo que daremos ênfase na **Universidade Popular de Chaniavski**, devido esta ter sido a instituição onde Vygotski firmou suas bases acerca da dignidade da vida humana, iniciando todo o seu percurso ideológico e metodológico e seu interesse em estudar e entender a deficiência humana e o processo de exclusão que permeia a vida dessas pessoas.

Segundo Vigodskaja, essa universidade tratava de:

[...] uma instituição progressista que aceitava alunos independentemente de sua nacionalidade, religião ou opiniões políticas, que foi organizada por iniciativa do militante pela educação popular, general A.L. Chaniavski. Os diplomas, no entanto, não eram aceitos pelo governo e os graduados não recebiam reconhecimento oficial. Embora a universidade não fosse uma instituição oficial, o nível de instrução era muito alto e os alunos receberiam uma educação sólida, ministrado por cientistas e estudiosos da época. (VIGODSKAIA, 1995, p. 108).

<sup>2</sup> A palavra **anti-semitismo** significa preconceito contra ou ódio aos judeus. O Holocausto é o exemplo mais radical de **anti-semitismo** na história. Apoiados pelo governo, os nazistas alemães e seus colaboradores perseguiram e exterminaram 2/3 dos judeus da Europa entre 1933 e 1945.

<sup>3</sup> Na tese de Zoia Prestes ela destaca que além das recomendações dos pais, outros motivos levaram Vygotski a optar pela faculdade de Medicina, dentre eles a proibição de trabalhar em estabelecimentos públicos devido sua origem judaica.

O caráter social do desenvolvimento humano por Vygotski Faz um importante traçado da vida intelectual do autor, mostrando o quanto que Vygotski foi além do seu tempo, já que também viveu na pele a exclusão, principalmente por ter sido de origem judaica. O que constituiu um fator de limitação aos espaços de escolarização. Exemplo: ingressou na Universidade de Moscou aos 17 anos, porém seu acesso só foi possível devido 3% das vagas serem destinadas para judeus (BOTOLANZA e RIGEL, 2016). Foi por meio desse sistema de cotas que se deu o seu acesso ao curso de medicina. A escolha do curso era uma preocupação de sua família “[...] porque isso lhe permitiria viver fora das províncias onde os judeus eram autorizados a ficar permanentemente” (VYGOSKAYA, 1995, p. 107).

Tal fato nos leva a comprovar que Vygotski, mais do que nunca se interessava com a dignidade da vida e se sentia incomodado pela exclusão não só das pessoas com deficiência, mas de toda a sociedade da época que era tão injustiçada. O fato de ter optado por um curso na área de Ciências humanas na Universidade Popular de Chaniavski concomitantemente ao curso de Direito na Universidade de Moscou, mostra o quanto esse teórico se comprometeu em evidenciar através de seus estudos, a importância de respeitar o ser humano em suas diversidades e peculiaridades sejam elas físicas, mentais, emocionais ou culturais.

Conforme já mencionado citaremos as principais universidades existentes a época de Vygotski, sendo que estas são reconhecidos na atualidade como as cinco Universidades de maior relevância da Rússia:

- **Universidade Estatal de Moscou:** localizada nas proximidades da capital russa, a Lomonosov Moscow State University ocupa o posto de líder no pódio das melhores universidades da Rússia. E não só isso: também é a instituição de ensino superior mais antiga no país, fundada em 1755;
- **Universidade Estatal de São Petersburgo:** Essa é também uma das mais antigas instituições da Rússia, criada com o nome de Academia de Ciências de São Petersburgo em 1724, mas que só teve reconhecido o seu *status* de universidade em 1819.

- **Universidade Técnica Estatal Bauman de Moscou:** Também conhecida como Escola Bauman, a instituição foi criada em 1830 como a primeira escola técnica a nível superior em território russo. Era uma forma de garantir mais mão de obra qualificada em campos como as engenharias.
- **Universidade Estatal de Tomsk:** Com foco em pesquisa, a Universidade Estadual de Tomsk localiza-se também na Sibéria e foi fundada em 1888. Na época, o imperador Alexandre II desejava estabelecer um instituto de ensino superior em uma região pouco ocupada.<sup>4</sup>

No final do ano de 1924, Vygotski dá início a sua carreira de educador indo lecionar no Instituto de Pedologia e Defectologia<sup>5</sup> de Moscou, ensinando Psicologia assim como na Academia de Educação Comunista.

Nos anos de 1919 a 1921 o autor realiza várias atividades ligadas à cultura. Em 1919 leciona Literatura e Psicologia, e redige algumas resenhas teatrais, sendo que “de 1919 a 1921 Vigotski assume o cargo de diretor do subdepartamento teatral do Departamento de Gomel de Instrução do Povo; um pouco mais tarde, assume o cargo de diretor do departamento artístico do Órgão Regional para a Instrução Política” (VIGODSKAIA & LIFANOVA, 1996 APUD PRESTES & TUNES, 2011, P. 105).

Vygotski gerou sua maior contribuição entre 1896 e 1934, apresentando a partir do quadro social presenciado, seu desejo de construir uma nova psicologia, cuja novidade residia na aplicação sistemática do método marxista à definição e investigação de fenômenos e processos psicológicos. Conforme Prestes e Tunes (2017) o ano de 1924 foi um marco na carreira do autor devido a sua participação no mês de janeiro no “II Congresso Russo de Psiconeurologia, no qual apresentou três trabalhos que tiveram grande repercussão.

Em 1924 Vygotski inicia um trabalho com Psicologia Experimental em cursos de Ciências e Pedagogia. Este autor em seus estudos enfatiza que a interação é um fator relevante para a inserção social do indivíduo nas diversas etapas do

---

<sup>4</sup> As informações sobre as universidades foram retiradas do seguinte endereço:

<https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/conheca-as-5-melhores-universidades-da-russia/>

<sup>5</sup> O termo defectologia será definido e esclarecido mais adiante

desenvolvimento físico e emocional, sendo imprescindível que as crianças tenham contato direto e interativo com sua comunidade.

Conseqüentemente, Vygotski apresenta uma teoria na qual o conhecimento se desenvolve na medida em que o indivíduo participa de várias formas de interação com o meio, utilizando ferramentas e signos que também são sociais em sua própria natureza. Vygostki ressalta que:

Cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo de sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, e que nele se refletem a totalidade das relações sociais. Podemos ver que nesta abordagem o conhecimento singular é a chave para toda a psicologia social; de modo que temos que conquistar para a psicologia o direito de considerar o singular, ou seja, o indivíduo como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo ou modelo de sociedade. (VYGOSTKY, 1997, p.372)

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural de Vygotski e colaboradores<sup>6</sup>, presume um caráter social, evidenciando que o indivíduo tem grandes possibilidades de se desenvolver através de interações sociais que permeiam as relações interpessoais estabelecidas nos mais diversos grupos sociais, onde o indivíduo tem a oportunidade de ampliar o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores como a fala, memória, pensamento, formação de conceito.

Dessa forma Bentes aduz que:

Nas proposições de Vigotski sobre o desenvolvimento, um aspecto relevante de sua teoria que faz interface com a psicologia da criança está relacionado à questão de que os processos humanos têm gênese no social, ou melhor, nas relações sociais, o que equivale dizer, nas relações com o outro, em interações intersubjetivas. Compreendido, então, o caráter histórico-cultural da constituição da pessoa humana como um ser social. O que significa dizer que nós, seres humanos, significamos o mundo para nós, pelo outro, pela mediação do outro. (BENTES, 2010, p .89)

Tendo em vista esse caráter social, Vygotski em seus escritos discute a respeito do papel do meio e a forma como esse possibilita a criança à aquisição de uma série de habilidades que enriquecem o desenvolvimento das funções

---

<sup>6</sup> Vale destacar que o estudo da Teoria Histórico-cultural não somente é atribuído a Vygotski, mas também a outros teóricos que têm desenvolvido estudos, produzindo vários trabalhos que envolvem tal teoria, os quais tem se apresentado como referência importantes no que diz respeito a educação e ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças com deficiência.

cognitivas. Portanto, o meio cumpre papel preponderante para a promoção de situações que se orientam na conquista de objetivos para enriquecer o desenvolvimento. Conforme o autor:

Se falarmos sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, sobre qualidades especificamente humanas, em que consistem as relações específicas entre meio e desenvolvimento? Parece-me que a particularidade consiste no seguinte: no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido ao final, como seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio. E não simplesmente é dado desde o início, mas influencia os primeiros passos do desenvolvimento da criança. (VYGOTSKI, 2018, p.85)

Nesse sentido, vale ressaltar a importância de projetar estratégias pedagógicas e didáticas que promovam a construção de significados, como eixo de desenvolvimento de habilidades, expansão do conhecimento sobre o mundo, melhoria do raciocínio lógico, a formação de conceitos, treinamento de autonomia e geração de conscientização no contexto social.

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste no fato de que ele se realiza em condições de relação recíproca com o meio, quando a forma ideal, terminal, a que deve surgir ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio contíguo à criança desde o início, como realmente interage e exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, sobre algo que deve se formar ao final e, de algum modo, influencia os primeiros passos do desenvolvimento. (VYGOTSKI, 2018, p.85)

A teoria histórico-cultural do psiquismo humano, Vygotski tem como referência os indivíduos e suas funções psicológicas, sendo classificadas como funções elementares e superiores, em que o autor em questão usa tais concepções para explicar a consciência que é o seu objeto de estudo.

[...] existência de dois tipos de funções psicológicas: as elementares: de dimensão biológica, marcadas pelo imediatismo que pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo, total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental, portanto definidas por meio da percepção, —uma vez que surgem como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos e as superiores: caracterizadas pela presença mediadora do signo que, tendo uma orientação interna, ou seja, dirige-se para o próprio indivíduo, têm como característica —importante a ação reversa, isto é ele, signo, age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente, ilustra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, usando como exemplo o desenvolvimento do gesto de apontar. (TOSTA, p. 3. 2012).

Vale ressaltar que a proposta de Vygotski se baseia na subdivisão dos processos psicológicos em elementar e superior (ou instrumental); os primeiros são automaticamente controlados pelo ambiente, enquanto o segundo é regulado pelo indivíduo, isto é, pela criação e uso de estímulos artificiais que tornam os condutores do comportamento, ou seja, “na forma elementar alguma coisa é lembrada; na forma superior os seres humanos lembram alguma coisa” (Vygotski, 1991).

Da mesma forma, ele defende que os processos instrumentais são os resultados da participação do ser humano em contextos de relações diretas, uma vez que todas as funções de alto nível se originam da interação social. Esse conceito é trabalhado no conjunto da obra de Vygotski que é bastante extensa e se estendeu de 1924 até 1934, perfazendo dez anos de produções traduzidas posteriormente em diversos idiomas. No idioma português a obra de Vygotski reúne entre seus títulos as traduções abaixo:

- Pensamento e Linguagem
- Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem
- Estudos sobre a História do Comportamento
- Desenvolvimento Psicológico na Infância
- Formação Social da Mente
- Construção do Pensamento e da Linguagem
- Psicologia da Arte
- Psicologia Pedagógica
- Teoria e Método em Psicologia
- Imaginação e Criação na Infância
- Sete aulas de L. S. Vygotski sobre fundamentos da pedagogia.

Tais obras encerram em seus escritos as bases do pensamento de Vygotski sobre a educação. Ao tratar especificamente da educação especial, o autor parte da premissa de que é preciso potencializar a instrução a fim de que essas funções se desenvolvam de forma satisfatória nas crianças com deficiência e atraso mental, tema que abordaremos na próxima seção.

## O PENSAMENTO DE VYGOSTKI PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na década de 1920, após a primeira guerra mundial, a Revolução Russa e a Guerra Civil, a Rússia contava com uma grande quantidade de crianças e jovens órfãos e abandonados por perderem os pais para a guerra. Em sua maioria, eram órfãos desligados dos familiares os quais eram doentes devido a desnutrição, a deficiência e a prostituição. Este era um cenário desafiador acerca da realidade em que revestia aquele país, que se encontrava totalmente debilitado em relação a educação e saúde.

Neste contexto, aumentava cada vez mais a insatisfação daqueles que se sentiam comprometidos com o bem estar e a dignidade humana, assim como a busca por soluções e pela compreensão da necessidade de empreender esforços para solucionar as questões sociais. Desse contexto decorre o início de uma grande e intensa investidura na atividade intelectual, em que se buscava incessantemente por teorias que pudessem explicitar a melhor maneira de reverter a realidade vivida por aquelas crianças e jovens. As pessoas com deficiência se faziam presentes nesse cenário, conforme destaca o fragmento abaixo.

No início do século XX, em todo território russo existiam vinte e quatro escolas para pessoas cegas ou com baixa visão. Em 1917, ano da revolução bolchevique, o número de instituições destinada às pessoas com deficiência visual saltou para trinta e cinco. Por fim, é válido reforçar que as aberturas dessas instituições, no período czarista, não se deram por uma preocupação com a autonomia de crianças e adultos russos, mas sim na tentativa de torná-los produtivos ao meio que integravam. A preocupação em emancipar esses sujeitos se dará posteriormente, já durante a União Soviética. (NETTO; LEAL, 2013, p. 76-77).

Esse cenário foi propício para o desenvolvimento de trabalhos de Vygotski acerca do desenvolvimento da criança com atraso. No livro *Fundamentos de Defectologia* que integra as obras completas de Lev Semenovich Vygotski, o autor reúne vários escritos acerca da criança deficiente e a sua educação. Essa obra apesar da época em que foi escrita, apresenta um caráter bastante atual e progressista, afrontando os padrões contemporâneos acerca do debate sobre a inclusão de crianças com deficiência e a educação especial, ofertando uma

contribuição e aprendizado de grande relevância para o estudo e a pedagogia da deficiência, fazendo uma abordagem totalmente contrária ao que atualmente é nomeado de uma ótica deficitária no que se refere a deficiência humana.

Nessa obra, Vygotski defende que a concepção meramente aritmética de defectibilidade é a característica típica de que a defectologia é antiga e expira. A reação contra esta abordagem quantitativa para todos os problemas de teoria e prática constituem a característica mais substancial da defectologia moderna. A luta das duas concepções defectológicas, de duas ideias antagônicas, dos dois princípios, constituem o conteúdo vivo daquele. Uma crise benéfica pela qual passa agora este campo do conhecimento científico.

Vygotski (1997), chama atenção para sua concepção acerca da Defectologia a qual subdivide em duas denominações: a Tradicional inclusive as duas e a Contemporânea, sendo estabelecidas as disparidades entre si. Dessa forma, a Defectologia Tradicional se apresenta determinando que a teoria que lhe diz respeito e trabalho científico esbarravam no entrave de uma perspectiva quantitativa. Já a Defectologia Contemporânea, se refere a aspectos qualitativos do desenvolvimento, entendendo que crianças apresentam um processo qualitativamente distinto, peculiar.

Nesse sentido são várias as contribuições desse autor sobre o desenvolvimento da pessoa deficiente. Em se tratando da defectologia, Vygotski destaca que<sup>7</sup>:

[...] luta atualmente por uma tese fundamental em cuja defesa está a única garantia de sua existência como ciência e é precisamente a tese que sustenta: a criança cujo desenvolvimento está dificultado pelo defeito, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus companheiros normais, e sim desenvolvida de outro modo. (VYGOTSKI, 1997, p.12)

[...] luchando ahora por la tesis basica en cuya defensa ve la unica garanria de su existencia como ciencia, precisamenre la tesis que dice: el nino cuyo desarrollo esra complicado por el defecto no es simplemente un nino menos desarrollado que sus coeraneos normales, sino desarrollado de otro modo. (VYGOTSKI, 1997, p.12).

Dessa forma, o interesse de Vygotski ia muito além de formular teorias adversas à prática, sendo que este estava sempre atento a realidade presente, ao

---

<sup>7</sup> Optamos por manter as duas escritas: original em espanhol e a tradução feita por nós a fim de que o leitor possa confrontar as versões.



sofrimento e a exclusão das pessoas com algum “defeito” do meio social e educacional, buscando através de seus estudos estratégias que minimizassem o abismo entre as pessoas deficientes e a sociedade em que estas deveriam estar inseridas sem nenhuma distinção.

[...] esse envolvimento e dedicação com essas questões eram muito mais que um interesse pela pesquisa teórica. Seu olhar era prospectivo, precisava conhecer para compreender os processos educativos para assim desenvolver intervenções como no caso de como trabalhar os comportamentos fossilizados. Nesse sentido, ao considerar a pessoa com necessidades especiais, trabalhava muito além da característica descritiva e quantitativa, assumindo um “enfoque qualitativo, que trata de captar a organização peculiar de suas funções e condutas” (RIVIÈRE, 1988, p. 68).

Entre as contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotski para a educação especial destacam-se aquelas que fazem referência às condições analisadas no contexto da defectologia. Para ele, a defectologia não deve ser abordada baseada em resultados quantitativos e Vygotski traz proposições de grande relevância em seus escritos sobre a deficiência, abrindo possibilidades em suas teorizações a apontar formas de olhar a diversidade. Na década de 1920 Vygotski aponta a cientificidade da Defectologia quando escreve:

Só com a ideia da peculiaridade qualitativa (não se esgota nas variações quantitativas de alguns elementos) dos fenômenos e processos estudados pela defectologia, adquire pela primeira vez uma base metodológica sólida, já que nenhuma teoria é possível se partir exclusivamente a partir de premissas negativas, assim como não é possível qualquer prática educacional construída com base em princípios e definições puramente negativos. (VYGOTSKI, 1997, p.13).

Sólo con la idea de la peculiaridad cualitativa (no agotada por las variaciones cuantitativas de algunos elementos) de los fenómenos y procesos que estudia la defectología, esta adquiere por primera vez una base metodológica firme, ya que ninguna teoría es posible si parte exclusivamente de premisas negativas, así como no es posible práctica educativa alguna construída sobre la base de principios y definiciones puramente negativos. (VYGOTSKI, 1997, p.13).

Segundo ele, no contexto em que estava inserido, não fazia muito tempo que todo o campo do conhecimento teórico e do trabalho científico-prático que convencionalmente se chamava pelo nome comum de "defectologia" era considerado algo como uma pedagogia menor. Todos os problemas surgiram e eles

resolveram neste campo como problemas quantitativos, prevalecendo os os métodos de pesquisa psicológica baseados no uso da escala métrica. Para ele,

Com a ajuda desses métodos, determina o grau de insuficiência do intelecto, mas não caracteriza o defeito, nem a estrutura interna da personalidade que ele cria. Segue a O. Lipmann, podemos chamar esses métodos de medidas, mas não investigações da capacidade \* (odarionnost) (Intelligentmessangen, mas não Intelligentpriifungen -O. Lipmann, H. Bogen, 1923-), uma vez que estabelecem o nível de capacidade, mas não seu gênero e tipo (O. Lipmann, 1924). (VYGOTSKI, 1997, p.11)

Con ayuda de estos metodos, se determina el grado de insuficiencia del intelecto, pero no se caracteriza el próprio defecto, ni la estructura interna de la personalidad que el mismo crea. Siguiendo a O. Lipmann, podemos denominar a estos metodos mediciones, pero no investigaciones de la capacidad\* (odarionnost) (Intelligentmessangen, pero no Intelligentpriifungen -O. Lipmann, H. Bogen, 1923-), ya que establecen el nivel de capacidad, pero no su genero y tipo (O. Lipmann, 1924). (VYGOTSKI, 1997, p.11)

Em se tratando da defectologia esta apresenta um objeto bem peculiar de estudo. Quando diz respeito ao estudo dos processos de desenvolvimento infantil estes demonstram uma diversidade bastante extensa em relação as formas em que processa a aprendizagem de cada indivíduo, apresentando variações em um número quase ilimitado. Dessa forma, cabe a ciência nomear tais particularidades e de forma explicita, assim como estabelcer os ciclos e as transformações em todas as fases do desenvolvimento, suas formas desproporcionais e centros mutáveis, descortinando as normas que regem a diversidade. Apesar disso, problemas corriqueiros como o domínio das leis desse desenvolvimento surgem durante todo o percurso da aprendizagem da criança. Dessa forma, Vygotski aponta a cientificidade da Defectologia quando escreve que:

W Stern há muito apontou o duplo papel do defeito. Assim como em um cego a capacidade de diferenciar ao toque não aumenta compensatória devido a de um aumento real na excitabilidade nervosa, mas por meio de exercícios no observação, avaliação e reflexão das diferenças, da mesma forma que no campo das funções psíquicas, a deficiência de uma capacidade é compensada por completa, ou em parte, com o desenvolvimento intenso de outra. Uma memória frágil, para Por exemplo, é compensado por uma compreensão elaborada, que atende a capacidade observar e lembrar; uma vontade fraca e iniciativa insuficiente são vistas compensado pela sugestionabilidade e pela tendência à imitação, etc. As funções da personalidade não são monopolizadas de tal forma que, no desenvolvimento anormalmente fraco de alguma qualidade, necessária e inevitavelmente, a tarefa que ela cumpre sofre; graças à unidade orgânica da outra personalidade capacidade pressupõe sua realização. (W STERN, 1921). (VYGOTSKI, 1997, p.14,15).

W Stern senalo hace mucho el doble papel del defecto. Así como en un ciego no se eleva, compensatoriamente, la capacidad de diferenciación al tacto, a causa de un aumento real de la excitabilidad nerviosa, sino a través del ejercicio en la observación, evaluación y reflexión de las diferencias, del mismo modo en el campo de las funciones psíquicas, la minusvalía de una capacidad se compensa por completo, o en parte, con el intenso desarrollo de otra. Una memoria frágil, por ejemplo, se compensa con la comprensión elaborada, que sirve para la capacidad de observar y recordar; una voluntad débil y una insuficiencia de iniciativa se ven compensadas por la sugestibilidad y por la tendencia a la imitación, etc. Las funciones de la personalidad no están monopolizadas de tal modo que en el desarrollo anormalmente débil de alguna cualidad, forzosa e inevitablemente, sufra la tarea que esta cumple; gracias a la unidad orgánica de la personalidad o una capacidad asume su realización (W Stern, 1921). (VYGOTSKI, 1997, p.14,15).

No que se refere a lei da compensação se aplica igualmente ao desenvolvimento normal e agravado. T. Lipps(1907), viu nisso uma lei fundamental da vida psíquica se um evento psíquico é interrompido ou inibido, onde aparece a interrupção, atraso ou obstáculo, ocorre uma "inundação", ou seja, um aumento de energia psíquica; o obstáculo cumpre o papel de um dique.

A energia está concentrada no ponto onde o processo encontrou um obstáculo e pode superá-lo ou fazer desvios. Assim, no local onde o processo é interrompido em seu desenvolvimento, novos processos se formam que surgiram graças a este dique (T. Lipps, 1907). (VYGOTSKI, 1997, p.15).

La energía se concentra en el punto donde el proceso ha encontrado un obstáculo y puede superado o tomar caminos de rodeo. Así, en el sitio donde el proceso se ve detenido en su desarrollo, se forman nuevos procesos que surgieron gracias a este dique (T. Lipps, 1907). (VYGOTSKI, 1997, p.15).

## Segundo Stern(1923),

A teoria da compensação descobre o caráter criativo do desenvolvimento orientado dessa forma. Psicólogos como Stern e Adler dependem parcialmente de dita teoria a origem da capacidade. «Aquilo que não me mata torna-me mais forte -como Stern formula essa ideia-, graças à compensação, da fraqueza a força nasce, as necessidades nascem das deficiências”(W Stern, 1923, p. 145). (VYGOTSKI, 1997, p.16).

La teoría de la compensación descubre el carácter creativo del desarrollo orientado por ese camino. Psicólogos como Stern y Adler basan parcialmente en dicha teoría el origen de la capacidad. «Aquello que no me mata me hace mas fuerte -asi formula Stern esa idea-, gracias a la compensación, de la debilidad nace la fuerza, de las carencias nacen las necesidades» (W Stern, 1923, pag. 145). (VYGOTSKI, 1997, p.16).

Seria errado supor que o **processo de compensação** sempre termina inevitavelmente em uma conquista, um sucesso, sempre leva à formação de talentos a partir do defeito. Como qualquer processo de melhoria e luta, a compensação também pode ter dois resultados extremos: vitória e derrota, entre a qual todos os graus possíveis de transição de um pólo para outro. O resultado depende de muitas causas, mas fundamentalmente da correlação entre o grau de insuficiência e a riqueza do fluxo compensatório.

A educação da criança anormal deve ser baseada em uma noção elevada da personalidade humana, na compreensão de sua unidade e integridade orgânica. A estrutura da personalidade mais profundamente do que outros psicólogos, pensava que: «Não temos o direito de deduzir da anormalidade comprovada desta ou daquela característica a anormalidade do seu portador, assim como é impossível reduzir a anormalidade estabelecida de uma personalidade a características singulares como sua origem única.(W STERN, 1921, PP. 163-164). (VYGOTSKI, 1997, p.46).

La educacion del niño anormal debe basarse en una elevada noción de la personalidad humana, en la comprensión de su unidad e integridad orgánica. W Stern, quien observo la estructura de la personalidad mas profundamente que otros psicólogos, pensaba que: «No tenemos derecho alguno a deducir de la anormalidad establecida de tal o cual característica la anormalidad de su portador, de igual modo que es imposible reducir la anormalidad establecida de una personalidad a características singulares como su unica originaria» (W Stern, 1921, pags. 163-164). (VYGOTSKI, 1997, p.46).

Durante o processo de ensino da criança “anormal”, às vezes é levado apenas em consideração a dificuldade dessa criança como se fosse algo integrado a todas as suas capacidades orgânicas, ao qual a criança traz consigo estereótipos que determine a compreensão da criança em sua integridade, os profissionais da educação não devem reduzir a criança a sua anormalidade colocando-o em padrão de acordo com as suas personalidades.

As características desse aluno devem ser um mecanismo de coordenar as práticas de ensino que devem ser utilizadas pelo professor durante a aprendizagem desse aluno a partir de suas características peculiares. Esse desenvolvimento das funções psicológicas da criança com deficiência é um dos fatores principais para desenvolvimento da sua cultura e esse desenvolvimento permite com que o seu aspecto cognitivo se desenvolva de maneira que passe a fixar as características e o conhecimento que foram adquiridos durante essa interação. Quando a criança possui dificuldade de desenvolver essas ferramentas psicológicas o seu meio

cultural acaba ficando com lacunas, pois este não consegue compreender as relações de especificidades ao seu redor.

A incapacidade de usar funções psicológicas naturais e de dominar ferramentas psicológicas determina principalmente o tipo de desenvolvimento cultural de uma criança deficiente. O domínio da ferramenta psicológica e, por meio dela, da própria função psicológica cria uma espécie ficção de desenvolvimento, isto é, eleva a função dada a um nível superior, aumenta e expande sua atividade. Binet chamou esse fenômeno de simulação de memória excepcional. (VYGOTSKI, 1997, p.30).

O desenvolvimento da criança se dá por meio de sua interação com o meio em que ela vive ao qual o contato com novas culturas, costumes que ao longo desse contato permitira que a criança troque experiência com as demais. Nesse processo de interação o desenvolvimento cultural fica em evidência pelo fato que ela entra em contato com outro universo em que anteriormente ela não fazia parte antes. Seu contexto familiar possui outra dinâmica e característica que é formalizada e praticada a partir da realidade da família e do contexto sociocultural. Esse desenvolvimento cultural se dá conforme a criança tem suas capacidades psicológicas desenvolvidas conforme suas interações.

"A maioria das operações psicológicas pode ser simulada", diz Binet. Ou seja, substituídos por outros que apenas se assemelham a eles externamente e são de outra natureza »... possui um minemônico *sui generis* rudimentar e instintivo; na escola, a mnemônica deve ser introduzida junto com o cálculo mental e a estenografia, não para desenvolver o intelecto, mas para fornecer um instrumento para o uso da memória (A. BINET, 1894, P. 155). (VYGOTSKI, 1997, p.30).

Segundo Vygotski, (1997) diferentemente das ações ocorridas nas formas elementares do comportamento, as operações psicológicas exigem uma ligação intermediária entre o estímulo e a resposta, sendo tal estímulo de segunda ordem ou signo. Dessa forma o ato de criar deve estar engajado de forma ativa, possuir atribuições específicas, apresentando a ação reversa como característica, devendo operar sobre o indivíduo e não somente atuar sobre o meio. Esse mesmo autor ainda ressalta que essas operações apresentam caráter básico em relação aos processos psicológicos superiores, tendo como objetivo conduzir o indivíduo a um comportamento com estrutura específica, devendo romper com o progresso de cunho biológico, ao mesmo tempo em que deve criar novas maneiras de processos psicológicos centrados na cultura.

Isso remete à conclusão de que não basta somente apontar a deficiência do indivíduo, mas é de suma importância observar e tomar conhecimento de suas atitudes e interação com o ambiente em que vive, sendo estas noções primárias e relevantes para reconfigurar a sua organização sócio psicológica como o manuseio de instrumentos psicológicos, assim como de elementos culturais que lhes são disponibilizados no meio social em que está inserido.

O autor demonstra que a compreensão do funcionamento psíquico e de seu desenvolvimento é condição essencial para que também a estrutura complexa da deficiência infantil seja assimilada e atendida de acordo com suas peculiaridades e não de forma generalizada como acontece na maioria dos programas voltados à Educação Especial, destacando a existência de uma separação bastante nítida entre a deficiência física e as consequências psicológicas acarretadas pelo defeito físico, devendo considerar o modo de vida e o tratamento recebido por esses indivíduos.

A inferência que se pode extrair dessas considerações é de que a criança deficiente precisa ser atendida por meio de metodologias específicas, e que frente as suas condições especiais e peculiaridades pessoais da deficiência há necessidade de condições especiais sim, sendo que os mesmos princípios gerais de desenvolvimento são válidos para todas as crianças. Nesse sentido, embora as leis de desenvolvimento sejam as mesmas para as crianças ditas normais e para as deficientes, compreende-se que “as diferentes funções psíquicas se formam de maneira diferenciada nas crianças com deficiência mental” (CARVALHO, 1997, p.146).

Uma contribuição importante é a ideia dos **“caminhos alternativos”** e **“recursos especiais”** para o seu desenvolvimento de uma educação inclusiva em que o processo aprendizagem deve ser voltado para as necessidades individuais de cada criança. Vale ressaltar que a criação dessas alternativas não denota o aumento de tarefas, a enturmação das crianças de forma separada e excludente do restante dos colegas ou até mesmo o ato de atribuir a elas tarefas que apenas ocuparam o seu tempo sem nenhum planejamento voltado a atender as especificidades de cada um.

Como o desenvolvimento do indivíduo está ligado às suas funções psicológicas, ele é subseqüentemente afetado por seu contexto social; desta forma, Vygotski afirma que o desenvolvimento cognitivo depende da área da zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre a zona de desenvolvimento real e

a zona de desenvolvimento potencial, ao contrário de seus predecessores que avaliaram o progresso na determinação do limite superior do desenvolvimento do aluno e se preocupam em encontrar evidências de aprendizagem já alcançadas. Se tais ações não forem bem planejadas e direcionadas de forma correta, estas não surtirão efeito positivo na aprendizagem ao mesmo tempo que não incidirão no desenvolvimento físico e intelectual das crianças com deficiência.

Faz, por exemplo, indicações específicas ao sistema Braille, aponta técnicas e procedimentos especiais para surdos, como os métodos sintéticos e analíticos para o ensino da fala e para a deficiência mental (hoje, intelectual), explicita que “deve ser criado algo que lembre as letras formadas por pontos em relevo – segundo sistema Braille para a criança cega ou a datilografia para a criança surda” (VYGOTSKI, 1987, p.153)

Daí a importância de projetar estratégias pedagógicas e didáticas que possam promover a construção de significados, como eixo de desenvolvimento de habilidades, expansão do conhecimento sobre o mundo, melhoria do raciocínio lógico, a formação de conceitos, treinamento de autonomia e geração de conscientização no contexto social.

Com a pessoa deficiente não é diferente. Por essa razão, ao nos depararmos com deficiência da criança, há necessidade de se criar formas culturais alternativas de desenvolvimento que impliquem no uso de recursos especiais. O déficit orgânico não pode ser ignorado, pois está presente e nos desafia, entretanto, é a vida social que abre possibilidades ilimitadas a pessoa com algum déficit, implicando que o desenvolvimento cultural é muito importante e deve ser considerado com prioridade, uma vez que “borra a dominação natural da insuficiência orgânica, ou, falando mais exatamente, torna-a histórica” (VYGOTSKI, 1989, p.153).

Nesse sentido, o aprendizado escolar pautado em práticas de ensino bem elaboradas visando o desenvolvimento do aluno, faz com que seja ativado na criança todo um conjunto de processos de evolução.

Os sentidos fazem parte das funções psicológicas elementares do ser humano. A criança deficiente não opera satisfatoriamente os conteúdos ensinados dessa forma, ela precisa de caminhos alternativos baseados em metodologias interativas que façam brotar algo em maturação e desenvolver sua potencialidade. Vale lembrar, por exemplo, que os efeitos dessas estratégias equivocadas podem estar presentes em qualquer intervenção a qualquer tipo de deficiência, mas são mais aplicadas na educação da criança com deficiência intelectual “de quem não se espera que aprenda a pensar, mas a distinguir odores, matizes de cor, sons etc.” (VYGOTSKI, 1989, p. 181).

A peculiaridade positiva da criança com deficiência não se deve, em primeiro lugar, à fato de que tais ou tais funções que podem ser observadas em uma criança desaparecem normal, mas porque o desaparecimento das funções dá origem a novas formações que representam em sua unidade a reação da personalidade ao defeito, a compensação no processo de desenvolvimento.

No intuito de tomar maior conhecimento sobre as contribuições de Vygotski para educação de pessoas com deficiência, é preciso fazer uma análise acerca das concepções sobre os sistemas psicológico, assim como entender de que maneira suas teorias podem contribuir de forma reflexiva para a intervenção educativa com das crianças com deficiência. Vale ressaltar que os aportes de Vygotski trazem à tona pistas concretas para a implementação de experiências educacionais que favoreçam a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência, podendo citar algumas alternativas de ensino em que os sujeitos tenham direito ao ensino regular juntamente com aqueles que não são deficientes, pois renega-los aos esquecimento e segregação em centros educacionais específicos para deficientes é o mesmo que lhes tirar o direito a socialização e a integração a sociedade de forma integra e irrestrita.



## CONSIDERAÇÕES

Nessa pesquisa nos questionamos sobre como Vygotski dialoga acerca da inclusão da criança com deficiência no âmbito da Educação Especial e para compreender ou responder essa problemática buscamos discutir as principais ideias de Vygotski acerca da educação dos estudantes com deficiência, tendo como objetivos específicos: a) discutir as principais ideias desse autor sobre o caráter social do desenvolvimento humano; b) descrever as premissas gerais da defectologia de Vygotski.

Destacamos que Vygotski em suas teorias propõe estratégias e práticas que devem ser aplicadas no trato com as pessoas deficientes, propondo um leque de possibilidades em que ocorre na atualidade. Nesse pressuposto a problemática central é: como Vygotski em suas teorias propõe estratégias e práticas que devem ser aplicadas no trato com pessoas deficientes? Através deste estudo, concluímos que ainda existem várias contradições que distanciam a teoria do que é praticado na realidade, no que diz respeito ao processo de inclusão escolar.

Dessa forma, observa-se que nos últimos anos vários esforços vêm sendo empreendidos para que a inclusão seja concretizada no contexto escolar. Contudo, concluímos que os obstáculos que impossibilitam a atuação dos profissionais da educação ainda se fazem muito presentes no âmbito escolar e na sociedade dificultando assim o sucesso na realização de atividades que viabilizam o desenvolvimento e a inclusão de forma indistinta.

No entanto, é evidente que com o passar do tempo, a concepção de integração foi substituída pelo paradigma da inclusão social. Nesse sentido, temos presenciado o surgimento de vários movimentos sociais, cujo objetivo é o estabelecimento da concretização de políticas públicas que possam garantir e amparar a efetivação da inclusão de todos, devendo estas serem atendidas pela escola ou pelos demais setores da sociedade.

Para tanto, o presente trabalho nos possibilitou no levantamento de questões que poderão subsidiar a reconfiguração de processo de aprendizagem com estratégias que demandam urgência, possibilitando o fortalecimento de políticas e ações concretas que poderão proporcionar aos sujeitos participantes da escola e da sociedade uma interação integral e autônoma.

## REFERÊNCIAS

- BAUER, M. W., GASKELL, G., ALLUN, N. C., Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões, In: BAUER, M. W., GASKELL, G. (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi, 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008
- BENTES, O. N. **Vigotski e a Educação Especial: Notas Sobre Suas Contribuições**. Universidade do Estado do Pará (UEPA), 2010.
- BORTOLANZA, A. M., & Ringel, F. **Vygotsky e as origens da Teoria Histórico-Cultural: estudo teórico**. *Educativa*, 19(1), 1020-1042. 2016.
- CARVALHO, M. F. **Aspectos da dinâmica interativa no contexto da Educação de crianças e jovens com Síndrome de DOWN**. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.) **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- IVIC, I. **Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010.
- JEREBTSOV, S. Gomel - a cidade de L. S. Vigotski: pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. VERESK- Cadernos Acadêmicos Internacionais (pp. 7-27). Brasília: UniCEUB. 2014.
- NETTO, N, B. & LEAL, D. **Contribuições para uma historiografia da defectologia soviética**. Nuances: estudos sobre Educação, 24(1), 73-91, 2013.
- PRESTES, Z., & TUNES, E. **Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski**. Universitas: Ciências da Saúde, 9(1), 101-135. 2011.
- RAVIÈRE, A. **La psicologia de Vygotski. Madri:Infância y Aprendizagem**, 1988.
- REGO, T.C. **A vida breve e intensa de Vygotsky**. In T. C. Rego, Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação (pp.19-35). Petrópolis: Vozes. 1995.
- TOSTA, C. G. **Vigotski e o Desenvolvimento Das Funções Psicológicas Superiores**. Universidade de Uberaba (UNIUBE), 2012.
- VIGODSKAIA, G. L. & LIFANOVA. T. M. **Lev Semionovtch Vigotski: jzn, deiatelnost, chtrirri k portretu**. Moscou: Smisl i Smisl, 1996.
- Vygotsky, L.S. **A formação social da mente**.6.ed. São Paulo: Martins Fontes. 2002).

VYGOTSKI, L. S. (Lev Semionovich), 1896-1934 **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia** / L. S. Vigotski; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.176 p.: il.; 21 cm.

VYGOTSKI, L. S. (Lev Semionovich), 1896-1934 **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia / L. S. Vigotski**; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.176 p.: il.; 21 cm.

VYGOTSKI, L. S. **Obras completas**. La Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997. (t. V. Fundamentos de Defectologia).

Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/conheca-as-5-melhores-universidades-da-russia/>. Acesso em 24 de abr. 2021.

Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4583/1/leituraslevvygotski.pdf>. Acesso em 20 mar. 2021.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
CAMPUS ROLIM DE MOURA-RO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ESCILDA MANIQUE BARRETO MESQUITA**

**MEDIAÇÕES DE APRENDIZAGENS DA LEITURA E DA ESCRITA  
PARA ALFALETRAR O ADULTO**

**ROLIM DE MOURA/RO  
2021**

**ESCILDA MANIQUE BARRETO MESQUITA**

**MEDIAÇÕES DE APRENDIZAGENS DA LEITURA E DA ESCRITA  
PARA ALFALETRAR O ADULTO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),  
apresentado ao Departamento de Educação, do  
*Campus* Rolim de Moura da Universidade  
Federal de Rondônia (DEPED-RM/UNIR)  
como requisito parcial para obtenção do título  
de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação  
da Profa. Ma. Maria das Graças de Araújo.

ROLIM DE MOURA/RO  
2021

## DIREITO DO AUTOR

Escilda Manique Barreto Mesquita, com documento de identidade nº 00001072437 SSP/ RO, autora da pesquisa intitulada “**MEDIAÇÕES DE APRENDIZAGENS DA LEITURA E DA ESCRITA PARA ALFALETRAR O ADULTO**” declara que, voluntariamente, cede em favor da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* Rolim de Moura, os direitos de exposição e divulgação do conteúdo patrimonial que pertence à obra de referência. De acordo com o exposto, este estudo dá à UNIR a capacidade de comunicar o trabalho, divulgar, publicar e reproduzir em mídia analógica ou digital sobre a oportunidade que ela assim o entender. A UNIR deve indicar que a autoria ou a criação do trabalho corresponde a minha pessoa e fará referência a autora e às pessoas que colaboraram na sua realização.

Rolim de Moura, dia 13 de maio de 2021.

Acadêmica: Escilda Manique Barreto Mesquita

## **CARTA DE APROVAÇÃO DO ORIENTADOR**

A Profa. Ma. Maria das Graças de Araújo em 03 de maio de 2021 com documento de Identidade nº 1542301/SSP/RO, orientadora do trabalho intitulado “**MEDIAÇÕES DE APRENDIZAGENS DA LEITURA E DA ESCRITA PARA ALFALETRAR O ADULTO**”, elaborado pela acadêmica Escilda Manique Barreto Mesquita, para obter o título de Graduada em Pedagogia, informa que o trabalho atende aos requisitos exigidos pela UNIR-*Campus* de Rolim de Moura, e pode ser submetido à avaliação, ser apresentado diante dos professores que forem designados para compor a Banca Examinadora.

Rolim de Moura, 13 de maio de 2021.

---

Assinatura do Orientador

# **MEDIAÇÕES DE APRENDIZAGENS DA LEITURA E DA ESCRITA PARA ALFALETRAR O ADULTO**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus de Rolim de Moura, como requisito parcial das avaliações para aquisição do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Ma. Maria das Graças de Araújo.

APROVADO EM 13 de maio de 2021

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Ma. Maria das Graças de Araújo

---

Prof. Dr. Nelbi Alves da Cruz

---

Profa. Dra. Marina Silva Ruivo

**Aprovado em 13 de maio de 2021**



## **DEDICATÓRIA**

Ao meu esposo pelo incentivo e companheirismo, para que não desistisse dos meus sonhos, por sempre ser um suporte nas horas difíceis. Às minhas filhas e filho que são motivações diárias. À minha mãe por suas palavras de motivação, apoio e credibilidade que sempre me dedicou, por vezes no percurso da nossa formação escolar acordava às quatro da manhã, atravessando pasto com gado bravo ainda no escuro, para levar, eu e meus irmãos, para pegarmos o ônibus e chegarmos até a escola. Dedico esse momento também ao meu pai, pois creio que os filhos sempre almejam ser motivo de alegria para os pais. Aos meus irmãos por todo amor e minha irmã por seu apoio. As amigas (os), sogra e sogro, parte significativa da família que preenchem nossas vidas. Minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Graça que segurou firme minha mão por todo o percurso. Sinto-me realizada por essa conquista e dedico a vocês todo o esforço empenhado até aqui, que venham mais desafios e conquistas após esse primeiro passo, que é a graduação.

## FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo (a) autor (a)

M582m

Mesquita, Escilda Manique Barreto. Mediações de Aprendizagens da Leitura e da Escrita para Alfaetrar o Adulto: Alfaetramento / Escilda Manique Barreto Mesquita. -- Rolim de Moura, RO, 2021.

85 f. : il.

1. Educação de Jovens e Adultos . 2. Alfaetrar. 3. Consciência Crítica. 4. Pedagogia Dialógica. I. Araújo, Maria das Graças de. II. Título. Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Ma. Maria das Graças de Araújo Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia

M582m

CDU 374.7

---

1. Bibliotecário (a) Nágila Nerval Chaves

---

CRB 6/363

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser presente em minha vida e estar guiando minhas escolhas.

A todos os professores (as) da UNIR sejam do departamento de Pedagogia ou de História, que contribuíram para minha formação, cada um de um jeitinho especial, minha jornada acadêmica foi marcada por incentivo e apoio.

Agradeço a Universidade Federal de Rondônia, *Campus Rolim de Moura* pelas oportunidades a mim concedidas durante essa caminhada. Agradeço a cada pessoa que trabalha em todos os setores para fazer essa instituição funcionar.

As amigas: Adriana, Regina e Ivete que me acolheram e foram em muitas ocasiões determinantes para eu prosseguir. E a minha amiga parceira Charria que me auxiliou em muitos momentos difíceis.

Ao prof. Dr. Samilo Takara por todo auxílio e incentivo desde o projeto do TCC, a banca examinadora por terem aceito contribuir para esse momento de conclusão dessa etapa da minha vida acadêmica, e minha orientadora e amiga profa. Ma. Graça que com sua paciência e sabedoria me orientou e me auxiliou a crescer como educadora em formação.

Gratidão!

## RESUMO

Neste estudo analisamos o processo de aprendizagem advindo da mediação pedagógica a partir dos níveis conceituais da leitura e da escrita apresentado pela educanda adulta a partir dos pressupostos de Ferreiro; Teberosk (1999), Paulo Freire (2011), Soares (2020). Adotamos uma abordagem qualitativa de caso único, descritivo e analítico. Realizamos as seguintes etapas: Levantamento teórico, entrevista despadronizada; planejamentos das aulas; execução das intervenções pedagógicas; análises do material obtido e sistematização de resultados da prática pedagógica pautada na pedagogia freiriana com os aportes teóricos que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos, para a alfabetização e letramento resultando em alfaletamento. Nesse sentido, como objetivo geral analisamos o processo de mediação da ação pedagógica a partir dos níveis conceituais em que se encontrava a educanda, em torno da leitura e da escrita e os reflexos desta intervenção em sua aprendizagem. Para dar conta dos objetivos específicos dessa pesquisa apresentamos a realidade em que está inserida a educanda em termos de conhecimentos prévios do universo vocabular e temático de acordo com Freire (2011), e avaliamos o nível de aquisição da leitura e escrita no qual se encontrava a educanda no início da intervenção, segundo os pressupostos de Ferreiro e Teberosky (1999). Com os planejamentos pautados na pedagogia freirena, identificamos quais foram os ângulos da intervenção pedagógica que se refletiu em sua aprendizagem e comparamos com o que dizem as teorias acerca da aquisição da leitura e da escrita que envolva o letramento e a aprendizagem constatada nas atividades orais e escritas realizadas pela educanda colaboradora da pesquisa, que se trata de uma mulher adulta, que, por diversas razões não obteve êxito nas tentativas de alfabetização das quais participou. Estas atividades foram registradas e analisadas para compreendermos quais resultados foram alcançados. Desse modo, acreditamos que possamos contribuir para a formação da educanda para que seja capaz de fazer não só a leitura da palavra, mas também a leitura do mundo através das práticas de escrita e leitura em formato dialógico como nos direcionou Freire. Para a comunidade acadêmica e a sociedade de modo geral, acreditamos que essa pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre a importância em buscar alternativas para que haja um espaço para a especialização e formação dos acadêmicos e acadêmicas de pedagogia para que possam ir a campo com capacitação para atuar tanto na Educação Infantil e Séries Iniciais e ainda com os Jovens e Adultos, e que seja de forma consciente e com suporte teórico e prático para contribuir positivamente na formação dos educandos que precisam ser tratados com direitos iguais e que de fato as garantias à educação desse público saia dos documentos e passem a ser realidade para os jovens e adultos que enfrentam tantos desafios possam avançar nos seus estudos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Alfaletar. Consciência Crítica. Pedagogia Dialógica.

## RESUMEN

En este estudio analizamos el proceso de mediación de la acción pedagógica desde los niveles conceptuales de lectura y escritura del alumno a partir de los supuestos de Paulo Freire. Adoptamos un enfoque cualitativo, de caso único, descriptivo y analítico. Realizamos los siguientes pasos: búsqueda bibliográfica, entrevista estandarizada; planes de lecciones; ejecución de intervenciones pedagógicas; análisis del material obtenido y sistematización de los resultados de la práctica pedagógica basada en la pedagogía de Freire con los aportes teóricos que sustentan la Educación de Jóvenes y Adultos, la alfabetización y la alfabetización que constituyen la alfabetização. En este sentido, como objetivo general analizamos el proceso de mediación de la acción pedagógica desde los niveles conceptuales en los que se encontraba el alumno, en torno a la lectura y la escritura y los reflejos de esta intervención en su aprendizaje. Para dar cuenta de los objetivos específicos de esta investigación, presentamos la realidad en la que se inserta el alumno en términos de conocimientos previos del vocabulario y universo temático según Freire (2011), y evaluamos el nivel de adquisición de lectura y escritura en el que el alumno era alumno al inicio de la intervención, según los supuestos de Ferreiro y Teberosky (1999). Con los planes basados en la pedagogía de Freire, identificamos cuáles fueron los ángulos de la intervención pedagógica que se reflejó en su aprendizaje y lo comparamos con lo que dicen las teorías sobre la adquisición de la lectura y escritura que involucra la alfabetización y el aprendizaje que se encuentra en las actividades orales y escritos realizados por la alumna colaboradora de la investigación, quien es una mujer adulta que por diversas razones fracasó en los intentos de alfabetización en los que participó. Estas actividades se registraron y analizaron para comprender qué resultados se lograron y los datos recopilados. De esta manera, creemos que podemos contribuir a la educación de los estudiantes para que sean capaces no solo de leer la palabra, sino también de leer el mundo a través de las prácticas de escritura y lectura en formato dialógico, como lo dirige Freire. Para la comunidad académica y la sociedad en general, creemos que esta investigación puede contribuir a la reflexión sobre la importancia de buscar alternativas para que exista un espacio de especialización y formación de estudiantes académicos y pedagógicos para que puedan salir al campo con formación para actuar tanto en Educación Infantil y Serie Inicial como también con Jóvenes y Adultos, y que sea consciente y con apoyo teórico y práctico para contribuir positivamente en la educación de los alumnos que necesitan ser tratados con igualdad de derechos y que de hecho Las garantías a la educación de este público salen de los documentos y se convierten en una realidad para los jóvenes y adultos que enfrentan tantos desafíos para avanzar en sus estudios.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos - Alfabético - Conciencia crítica - Pedagogía dialógica.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I – O ANALFABETISMO E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>17</b>
1.1 Analfabetismo e Alfabetismo: Entendendo os caminhos percorridos e como a ação alfabetizadora voltada para formação crítica e autônoma pode colocar fim a essa realidade.....	17
1.2 Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Alfabetização e letramento.....	21
1.3 Os métodos de alfabetização: Freire e o alfaletramento para Jovens e adultos.....	23
1.4 A psicogênese da Língua escrita e os níveis conceituais de leitura e escrita: A importância de oferecer autonomia e criar possibilidades para o educando alfalettrar.....	30
1.5 Sobre a escolha do modelo de intervenção pedagógica para alfabetizar adultos.....	34
1.6 Paulo Freire e tendências teóricas para o alfalettrar.....	38
<b>CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DO ESTUDO.....</b>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO III – A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS RESULTADOS.....</b>	<b>50</b>
3.1 A alfabetizanda colaboradora do estudo: motivações e desmotivações para frequentar a escola.....	51
3.2 Passos da intervenção pedagógica.....	54
3.3 Avaliação dos resultados da intervenção pedagógica.....	71
<b>CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>84</b>

## INTRODUÇÃO

A alfabetização de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino voltada às pessoas que por algum motivo não conseguiram concluir os estudos na idade certa<sup>1</sup>. A persistência dos índices de analfabetismo no segmento populacional adulto deve-se a secundarização deste atendimento que sempre é desprezado. Por esse motivo, durante o curso de graduação em pedagogia, foi perceptível que a possibilidade de ir a campo trabalhar com jovens e adultos não estavam dentre as opções evidenciadas nos diálogos acadêmicos e isso gerou inquietação e curiosidade na busca por compreender como acontece esse processo de ensino com a pessoa adulta.

Ao iniciar as primeiras leituras para adquirir bases teóricas e conhecer mais acerca dessa realidade, nos deparamos com a alfabetização que na perspectiva da pedagogia freireana acontece para a conscientização crítica do educando permitindo uma visão de mundo mais ampla para formar o pensamento autônomo do educando. Nesta busca encontramos o letramento que de acordo com os estudos de Magda Soares (2003), é quando a pessoa ao exercer as práticas sociais o faz utilizando a escrita. Com esses dois termos ainda surgiu a questão do alfaletramento dos educandos, enquanto passa pelas fases da aprendizagem da leitura e da escrita a partir da sua realidade e o que acontece no mundo forma pensamentos críticos e autônomos.

Portanto, nesse trabalho apresentamos os conceitos e como é trabalhado com os jovens e os adultos a alfabetização e o alfaletramento apoiado na pedagogia dialógica, com base nos estudos e nas práticas freireanas da educação.

Essa pesquisa realizou-se a partir de estudo de caso único com registros das informações decorrentes de entrevistas informais e semiestruturadas endereçadas à colaboradora adulta que se trata de uma mulher de 65 anos de idade, residente no município de Rolim de Moura, uma trabalhadora que sempre desejou sair das estatísticas do analfabetismo. Por motivações variadas não conseguiu aprender a ler e escrever quando era criança e na juventude. Sua residência está localizada nas proximidades da UNIR e isso facilitou nosso encontro e a realização dessa pesquisa. Hoje podemos dizer que a educanda colaboradora desse estudo, é uma pessoa que apresenta princípios do alfaletramento alfaletrada a partir da intervenção pedagógica na aprendizagem da leitura e da escrita realizada com as mediações focadas no letramento.

---

<sup>1</sup> Conforme as definições ancoradas nos princípios do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012), que indica a idade de oito anos para o educando consolidar sua capacidade inicial da leitura e da escrita com fluência pertinente a esta idade.

Nesse sentido, o objetivo geral do estudo foi o de analisar o processo de mediação da ação pedagógica a partir dos níveis conceituais em que se encontrava a educanda, em torno da leitura e da escrita e os reflexos desta intervenção em sua aprendizagem. Sendo assim os objetivos específicos foram:

- Apresentar a realidade em que está inserida a educanda em termos de conhecimentos prévios do universo vocabular e temático de acordo com Freire (2011), e Ferreiro; Teberosky (1999), para avaliar em qual nível de aquisição da leitura e escrita se encontra a educanda.
- Identificar quais foram os ângulos da intervenção pedagógica que se refletiram na aprendizagem da educanda e comparar o que dizem as teorias acerca da aquisição da leitura e da escrita que envolva o letramento e a aprendizagem constatada nas atividades orais e escritas da educanda;
- Analisar e registrar os dados levantados em torno da intervenção pedagógica em relação às teorias de apoio consultadas e os reflexos desta intervenção na aprendizagem expostos na leitura e nas produções orais e escritas da educanda adulta como sujeito da pesquisa.

Finalmente ao cumprir estes objetivos eles foram descritos de forma monográfica para cumprir o requisito de avaliação final do grau de Licenciada em Pedagogia em Educação Infantil e Séries Iniciais. Assim, para dar conta desses objetivos de acordo com o proposto, iniciamos com dupla investigação em relação às experiências gerais e de leitura e escrita da educanda.

Trabalhamos com a codificação e decodificação da palavra geradora de acordo com os estudos de Freire (2011), e com a realização de sondagem e aplicação de testes para descobrirmos em que níveis conceituais da escrita e da leitura a educanda se encontrava no início das intervenções seguindo as orientações de Ferreiro; Teberosky (1999).

Justifica-se a escolha do tema devido a evidente necessidade de se perceber e encontrar caminhos que leve a uma forma de tratar a alfabetização de jovens e adultos com a mesma dedicação, responsabilidade e naturalidade com que se trata a alfabetização na educação infantil e nas séries iniciais, resguardando as devidas necessidades pedagógicas de intervenções adequadas as referidas faixas etárias, já que um pedagogo tem suas concepções desenvolvidas durante sua formação para estar capacitado para atuar em todas as fases da alfabetização para qualquer faixa etária.



Para orientar esse estudo elaboramos a seguinte questão problema: Como mediar a ação pedagógica de leitura e escrita com a adulta, descobrindo o nível conceitual em que se encontra e como proceder para que ultrapasse esse nível?

Conseguimos dar conta de responder ao problema de nossa pesquisa e aos objetivos no sentido de que ao detectarmos que a educanda se encontrava no início do nível alfabético, utilizamos estratégias de ensino baseadas na pedagogia dialógica, que é a de conjugação da leitura da palavra e a leitura do mundo que se traduz na conjugando entre alfabetização e ao letramento para formar um pensamento autônomo com capacidade de formular suas próprias ideias, concepções e soluções para questões pessoais, sociais e políticas dentro do contexto no qual ela vive.

Desta maneira, dividimos esta descrição em três capítulos que seguem e as proposições que acreditamos poder servir para iniciantes se orientarem e poderem aprofundar estudos na temática para atingir patamares mais elevados da mesma forma que persistiremos ainda nesta busca.

No primeiro capítulo, apresentamos um breve histórico dos desafios da alfabetização e o analfabetismo, e pontos relevantes da ação alfabetizadora voltada para a formação crítica e autônoma do educando no intuito de fortalecer a luta pelo fim desta triste realidade que persiste em fazer parte de nossas discussões. Este capítulo está subdividido em seis seções, nos quais buscamos apresentar ideias referentes às teorias de base para a temática e implicações destas orientações na ação pedagógica.

Nestas seções apresentamos os conceitos de alfabetização, letramento, alfabetismo e analfabetismo, explicamos brevemente o que representa e como está organizada a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

Destacamos alguns pontos referentes aos processos históricos pelos quais passaram a educação e os primeiros sinais de escrita e de leitura, seguidos dos métodos de ensino que foram surgindo no decorrer desse processo histórico, apontamos como os métodos são tratados no meio educacional e como os teóricos que apresentamos nesse estudo contribuem para entendermos a necessidade dos métodos para a orientação do educador ou educadora na mediação pedagógica para que o educando ou educanda possa avançar no aprendizado, nessa mesma perspectiva tratamos que é importante a contribuição da psicogênese da língua escrita para compreender os níveis conceituais da leitura e da escrita para situar o ponto de partida das mediações pedagógicas para o ensino na alfabetização.

Ainda no primeiro capítulo apresentamos Paulo Freire e as tendências teóricas para o alfalettar e como a pedagogia freireana, mesmo tendo surgido muito antes do alfaletramento estão intimamente ligadas por suas semelhanças, pois a prática do alfalettar é oferecer autonomia na formação do educando além de desenvolver uma visão política e crítica, o que Freire chamou de leitura de mundo que advém a capacidade de formar leitores intérpretes da realidade social em diferentes dimensões. Concluímos que atualmente o alfaletramento, tratado por Soares (2021), em diversas publicações, destaca suas origens nos estudos freireanos.

No segundo capítulo apresentamos a metodologia que utilizamos na investigação que deu origem ao TCC. Partimos de uma abordagem qualitativa, a partir de registros das informações decorrentes de entrevistas informais e semiestruturadas, com base na pesquisa do estudo de caso como fase inicial de informações para construir nosso modelo de estudo.

Desse modo, nesta investigação optamos por um estudo descritivo e analítico de caso único. A opção por trabalhar com um único caso, se explica por possibilitar uma intervenção pedagógica que requer relações interpessoais de aprendizagens efetivas intervindo e analisando de perto, individualmente todos os passos da ação pedagógica para identificar de forma mais autêntica, os avanços do processo de aprendizagem da leitura e escrita da educanda, colaboradora da pesquisa por meio da intervenção pedagógica em pauta.

No capítulo três é o momento em que descrevermos como aconteceram as intervenções pedagógicas e os resultados alcançados. Subdividimos em três partes, a primeira, nos dedicamos a apresentar a educanda colaboradora do estudo e as motivações e desmotivações para frequentar a escola. Na segunda descrevemos o passo a passo da intervenção pedagógica desde os primeiros contatos até a finalização das atividades e no terceiro expomos a avaliação dos resultados da intervenção pedagógica e como percebemos a elevação da aprendizagem da educanda fruto da intervenção pedagógica em pauta.

Na última etapa desse estudo, elaboramos as considerações, neste momento expomos como esse estudo contribuiu para nossa formação enquanto educadoras em formação e qual a relevância dessa pesquisa para auxiliar os acadêmicos (as), outros educadores que queiram experimentar trabalhar com a pedagogia freireana, ou quem mais esteja em busca de um caminho para mediar a aprendizagem de jovens e adultos, seja em instituições ou onde desejar, apontamos nesta última etapa a necessidade da comunidade

acadêmica direcionar um espaço para que os discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia possam ter o contato direto com a prática de ensino para jovens e adultos.

O que nos motivou a seguir com essa linha de pesquisa pautada na pedagogia freireana, vêm de antes do ingresso na graduação do curso de pedagogia, essa curiosidade pelos estudos de Paulo Freire teve início no ano 2005 durante as aulas de história com um professor chamado Silvio Melo, essa ocasião se deu em uma escola rural situada no município de Costa Marques, ele “já falecido”, porém, por motivos afetivos sentimos a necessidade de citá-lo como uma forma de homenagem a sua memória de educador comprometido com a formação de seus educandos para esse olhar libertador que Freire nos motiva.

No princípio o que despertou interesse para iniciar os estudos que desencadeariam nesta pesquisa, foi a curiosidade em saber como acontece na prática a mediação de intervenções pedagógicas com jovens e adultos, essa experiência foi concluída com sucesso, mas existe a pretensão em seguir com os estudos para o aprofundamento e para adquirir propriedade para defender essa temática.

Depois de mais de sete anos desse primeiro contato com as concepções de Freire, a vontade de ir além despertou mais uma vez, ao chegar a Universidade Federal de Rondônia *Campus* Rolim de Moura, que durante as aulas de Fundamentos e Práticas da Alfabetização ministrada pela professora Graça que também se tornou a orientadora dessa pesquisa, nos oportunizou a experiência de conhecer duplamente os intrigantes e inovadores trabalhos de Magda Soares com a obra *Alfabetização e Letramento*, essa atividade acadêmica que fazia parte de uma iniciação a apresentações de seminários propostos pela professora no decorrer da disciplina. Ao nos aprofundarmos sobre o tema curiosamente, Soares (2013), dedica um capítulo desse livro para falar sobre Paulo Freire e suas contribuições para a alfabetização, ela cita que é muito além de um método, mas sim uma teoria de educação, uma pedagogia.

Na primeira parte desse estudo, iniciaremos discorrendo sobre a questão do analfabetismo e alfabetismo em nosso país, essa temática entra em discussão e vem-se repetindo há muito tempo, passou por muitos acontecimentos ao longo das transformações históricas da educação em relação a conceituações e metodologias que foram aceitas ou rejeitadas, pelas políticas educacionais e pelos próprios educadores, na busca por encontrar soluções para os problemas que contribuem para essa protelação do fim do analfabetismo entre jovens e adultos em nossa sociedade.

## **CAPÍTULO I – O ANALFABETISMO E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS**

Em primeira ordem, a alfabetização tende a ser vista como algo simples de ser explicado. O dicionário define o conceito de alfabetização, como ação de alfabetizar, difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e escrita rudimentar.

A Alfabetização vai além da mera aprendizagem da leitura e da escrita de forma mecânica e de reprodução. Ela serve de ferramenta libertadora, e o intuito dessa pesquisa foi trabalhar possibilitando a autonomia da aprendente, para que a mesma consiga exercer sua cidadania de forma atuante e consciente. Desse modo, apresentamos a relação entre analfabetismo e alfabetismo para pensar a ação alfabetizadora para uma formação crítica e autônoma que erradique o analfabetismo.

### **1.1 Analfabetismo e Alfabetismo: Entendendo os caminhos percorridos e como a ação alfabetizadora voltada para formação crítica e autônoma pode colocar fim a essa realidade**

Para compreendermos a problemática do analfabetismo no Brasil neste estudo buscamos as explicações do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), acerca da conceituação do analfabetismo e alfabetismo, para colocá-los lado a lado de modo a compará-los com as conceituações apresentadas por diversos pesquisadores e estudiosos das temáticas em torno da alfabetização ou analfabetização e letramento.

Não significa pré-conceituar ou estigmatizar o indivíduo analfabeto. Existem diversos fatores que renomeiam a pessoa de acordo com suas capacidades, como por exemplo, se ela através da leitura e da escrita é capaz de contribuir para mudanças, tanto pessoal como em seu contexto social.

Dessa maneira, de acordo com os indicadores do INAF (2018, p. 08), aparece um novo grupo de analfabetos que leem os símbolos gráficos, mas por outro lado, tem dificuldades de interpretar o que leem que são nomeados como:

[o]s Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, acerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas.

Ao tratar sobre o conceito acima apontado o INAF (2018, p.04), descreve também qual é o seu oposto, alfabetismo funcional como a capacidade de leitura e escrita que a

peessoa possua para que consiga sobreviver diante de tarefas no seu dia a dia e nos mostra esse conceito contrário ao anterior:

[...] é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominada pelo Inaf como letramento, e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamada numeramento.

As posições apresentadas pelo INAF (2018), sobre o alfabetismo, e o analfabetismo funcional entram em acordo com as posições de Soares (2021), no tocante a sua defesa em torno do alfabetizar e alfalettrar quando defende que o indivíduo alfalettrado consegue com desenvoltura realizar o uso social da escrita que nem sempre o fato de estar alfabetizado está alfalettrado.

O letramento acontece quando o educando aprende se envolvendo com as práticas sociais de leitura e escrita que fazem parte de sua realidade, do seu contexto social e com isso desenvolve a leitura e as produções de textos significativos para estar alfalettrado.

Sobre as conceituações apresentadas acima, o analfabetismo funcional pode ser visto como a dificuldade de compreender leituras simples, em posições teóricas semelhantes apresentadas por Coêlho (2013), que se coadunam com as posições apresentadas acima.

Essa capacidade de processar as informações verbais ou escritas complexas apontadas pelo INAF ultrapassa a visão simplificada de alfabetização. Significa compreender que cada educando possui sua própria realidade e que a partir dessa junção de suas vivências com os conteúdos escolares e com o que acontece ao seu entorno, não apenas dentro de suas habilidades como profissional ou individual que existe na sociedade, mas como um ser que pode e deve por direito ser atuante em questões políticas e sociais. As experiências sobre as quais falamos fazem parte do conteúdo de alfabetização que dar conta do alfalettramento em Soares (2021), que defende as ideias de Freire como alfalettradoras e que para o INAF é o alfabetismo funcional.

Ainda sobre a alfabetização para a conscientização crítica do educando que de acordo com Freire (2011), facilita essa visão de mundo mais ampla, forma o pensamento autônomo do sujeito aprendente. Isso pressupõe a capacidade interpretativa do texto e dos diversos cenários das relações sociais.

Conforme o exposto, Coêlho (2013, p.74), nos adverte que:

A conquista de conhecimentos escolarizados com habilidades críticas e interpretativas é parte do processo de luta pela libertação de classe, que não se dará sem a derrota ideológica da burguesia, o que exige a superação do que os estudiosos costumam chamar de analfabetismo funcional, que de acordo com as orientações freireanas podemos chamar de analfabetismo político.

[u]m dos motivos que dificulta o processo para as crianças, jovens ou adultos, aprender a ler e escrever é a separação entre os conteúdos da escola e a vida de cada um. Esse pressuposto requer a ação dos educadores com este olhar. A análise do contexto local, nacional e internacional representa uma das condições para o professor desenvolver uma prática pedagógica que associe a dimensão linguística à dimensão política.

As posições da autora trazem à luz a compreensão de que o processo de educação dos alfabetizados que vivenciam uma educação que não tem como objetivo formar plenamente esses educandos acaba tornando um aprendizado sistematizado que não gera expectativas no aprendente para que ele possa nutrir sua curiosidade para buscar desvendar as possibilidades que ele mesmo pode criar e colocar em prática na sua vida e na sociedade em que atua.

Ao conceituar analfabeto funcional “[...] como aquele leitor que não consegue ir além do que se encontra na superfície da decifração dos símbolos gráficos, nem expressar o significado das diversas mensagens que o texto propõe”. Coêlho (2013,75), entra em acordo com posições do INAF (2018), Soares (2021), e Freire (2013), no sentido de se atingir o resultado do alfaletamento.

Para falar sobre alfabetismo e analfabetismo, é importante enfatizar aspectos relacionados a questões históricas do analfabetismo no Brasil, como aconteceu o processo de alfabetização e a necessidade de desenvolver a escrita, e como surgiram elementos da cultura que deram origem as formas aos códigos linguísticos Soares (2021, p. 23), aponta que:

[a] escrita foi inventada como consequência direta de exigentes demandas de uma economia em expansão.” [...] “registrar transações de forma confiável e permanente tornou-se essencial. Administradores e comerciantes precisam poder dizer, em sumeriano, frase equivalentes a “Vou colocar isto por escrito” e “Posso ter isso por escrito?”.

Da mesma forma, nos primórdios dos tempos, a aprendizagem da leitura e da escrita atendeu as necessidades imediatas dos povos daquela época no Brasil, a educação escolarizada surge por razões semelhantes pra atender as exigências políticas e econômicas dos colonizadores europeus.

A educação não foi prioridade nos primeiros momentos, pois não tinha relevância já que a principal preocupação era a o trabalho escravo e submisso, porém esse momento foi marcado pelos acontecimentos como o período da educação trabalhada pelos jesuítas foi para atender ao capitalismo em sua fase mercantil imposto de fora pela invasão dos colonizadores que precisavam de mão de obra própria do modo de produção escravista.

O modelo de educação deste período entre os anos de 1549 e 1759 foi denominado de jesuítico ou da ideologia de assujeitamento, que visava apenas a educação como uma forma de encabrestar a população indígena para não se rebelar contra o saque das riquezas do país e a escravização da qual os padres jesuítas eram cúmplices para possibilitar a submissão aos ditames do domínio português, como vemos em Ana Freire (2001)<sup>2</sup>.

Dessa forma, essa educação repassada aos “nativos” serviu unicamente para que eles se tornassem dóceis e fáceis de serem induzidos a viverem como os jesuítas acreditavam, ou seja, educados para a servidão em nome de “Deus”, sofrer na terra para ter glória nos “Céus”, cumprindo preceitos bíblicos da religião cristã ditada pelos portugueses através dos jesuítas.

Ana Freire, (2001, p.38), mostra que,

“[...] o que houve naquele período, e ainda hoje é uma realidade, é uma relação dialética entre as condições materiais de nossa sociedade e as suas superestruturas, mediada pela ideologia da interdição do corpo, forjada pela leitura de mundo dos jesuítas”.

Em termos de imposição de interesses dominantes por meio do sistema educacional sobre a maioria explorada, podemos perceber que na atualidade os privilégios são destinados a quem pertence a uma classe mais abastada financeiramente na sociedade.

É dessa negação de direitos à educação e ao trabalho para o atendimento as necessidades vitais, dentre outras motivações quer seja por falta de direito à escola que é negado para a maioria trabalhadora, que gera o analfabetismo em suas múltiplas dimensões. Portanto, os motivos persistem ainda hoje nos índices de analfabetismo que é presente em nosso país.

Neste sentido Ana Freire, (2001, p.240), conclui que:

---

<sup>2</sup>Convencionamos trazer o sobrenome (Freire) da autora junto ao seu primeiro nome (Ana) para diferenciar do nome de Paulo Freire nas citações para conferir na bibliografia sobre qual abra estamos tratando.

[...] num país como o nosso, a infraestrutura foi determinando, no período em estudo (1534-1930), diferenças imensas de condições materiais e não materiais de vida da maioria de sua população, condições privilegiadas em sua essência para criar, estabelecer e manter o clima ideológico propício – e que na realidade se concretizou – para o ostensivo analfabetismo brasileiro.

Assim, trazendo para o contexto atual percebemos, o analfabetismo como um problema social, como um tema polêmico, assinalado por diversos fatores responsáveis por essa realidade construída e marcada pela exclusão. Entendemos assim, que a pessoa alfabetizada não é necessariamente letrada, pois saber ler e escrever não dá à pessoa a habilidade de saber interpretar as situações de seu contexto social e até o que está implícita nos diversos materiais escritos a disposição de um alfabetizando.

O alfabetismo é a consolidação dos direitos do cidadão e precisa ser compreendido o seu real significado, para que a população escolarizada ou não escolarizada se compreenda como integrantes destas estatísticas na população desfavorecida, para colaborar com a luta pelo alcance de um período em que pessoas analfabetas sejam apenas memórias registradas nos materiais de estudos como esse, que servirá de alcance de vitória para os que resistiram e lutaram para o fim do analfabetismo. A seguir discorreremos sobre como está organizada a EJA e como contribui para a alfabetização dos jovens e adultos.

## **1.2 Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Alfabetização e letramento**

A educação de Jovens e Adultos (EJA) é destinada as pessoas que por algum motivo não conseguiram se alfabetizar dentro da faixa etária considerada ideal dentro das propostas da política de Estado estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e que a mesma tem complementariedade com alterações com a Lei nº 13.415, de 2017, está exposta da seguinte forma:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

É garantida como uma modalidade da educação básica com respaldo legal, e está disposta na Lei nº 13.415, de 2017, Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , § 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação



de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.” (NR).

Conforme preconiza a Lei a EJA tem como objetivo garantir ao cidadão um ensino de qualidade visando sua inclusão social de forma digna, para que todos sejam bem-sucedidos pessoalmente e em sua profissão e a EJA também pode ser integrada a cursos profissionalizantes para garantir que a pessoa possa ter preparo para se inserir no mercado de trabalho ou se qualificar dentro da sua área de atuação.

Estas indicações legais não tem se concretizado nos espaços que devem acolher alfabetizando jovens e adultos que não aprenderam a ler e escrever por motivos “diversos” que não conseguiram a escolarização na idade e que os programas de formação de alfabetizadores igualmente ao Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), convencionou chamar de alfabetização na idade certa. Esse direito à escola tem sido negado estruturalmente aos jovens e adultos cujo atendimento é colocado nos destinos de políticas assistencialistas de pastorais, Organização não Governamentais (ONGs), empresas, etc. Desta forma, essa garantia só se encontra nos termos da Lei como letras mortas e o atendimento das referidas políticas assistencialistas.

Ademais, como é observado nas ofertas das políticas públicas desta modalidade de ensino são oferecidas preferencialmente no período noturno o que se torna um fator dificultoso para o jovem e o adulto participar das aulas que muitas vezes acontecem em localidades distantes de suas residências e locais de trabalho, sem assistências como transportes prioritários e gratuitos como é garantido para as outras etapas do ensino básico por exemplo.

Assim, há evidências de que o atendimento a estas faixas etárias, sobretudo na fase da alfabetização é secundarizado. O exposto constata-se na distância das ações das políticas públicas para EJA, entre o que diz a Lei e o que acontece efetivamente em relação ao atendimento a este segmento de trabalhadores empregados ou desempregados.

Desse modo, pensar, falar e atuar na área da alfabetização e Educação de Jovens e Adultos é de fato um desafio para o educador e estudioso que se dedica a essa temática. Quando se fala em educação, alfabetização e letramento é inevitável não falar em métodos. De acordo com o Dicionário Aurélio (1986, p. 1128), método é o “caminho para chegar a um fim”, ou seja, no caso do método de ensino significa a organização de procedimentos didáticos para assegurar o sucesso de objetivos a serem alcançados e se tratando de alfabetização são procedimentos a serem realizados para a ação de ensinar e aprender a ler e escrever. No próximo tópico buscamos conceituar e fazer uma breve

explicação sobre como os métodos de ensino foram surgindo e suas contribuições para o ensino da leitura da escrita, e para o alfabetamento.

### 1.3 Os métodos de alfabetização: Freire e o alfabetamento para Jovens e adultos

Os métodos educacionais desde os primeiros sinais de escolarização no Brasil nos remete a pensar sobre a soberania do jogo de poder, ideologias e interesses políticos que são colocados acima das necessidades do cidadão, como nos mostra Ana Freire, (2001, p.52), “[...] a proclamação da “necessidade” de educação popular foi apenas uma farsa liberal, encenada em nome da “democracia”, pelos dominantes, para dissimular o jogo político que realizavam com vistas a garantir-lhes todos os direitos e privilégios.” Para conceituar a palavra método de ensino, Soares (2013, p 118), aponta que:

[m]étodo, no campo da educação e do ensino, sempre foi entendido como modo de preceder, como conjunto de meios para orientar a aprendizagem em direção a um certo fim, como sistema que se deve seguir no ensino da leitura e da escrita mais marcadamente, sem dúvida, que no ensino de qualquer outro objeto de conhecimento- fala em alfabetização, pensa-se logo no método para alfabetizar [...]

Sabemos que as primeiras tentativas de escolarização foram por necessidade de qualificar pessoas para assumirem determinados cargos, além da necessidade de se registrar transações comerciais. Assim sendo, os métodos que foram sendo criados eram para direcionar esses aprendentes para seguirem exatamente o que lhes fossem repassados.

Se fossemos fazer uma retrospectiva histórica dos períodos que vivenciamos em nosso país, a educação percorreu passos para além do que nos propomos nesse trabalho. No período imperial seguindo a mesma ideia, mostra que a educação sofreu com os jogos de poderes, dentro desse contexto político, pois, tem sempre o mesmo propósito, o de beneficiar na esfera política, econômica e social em proveito, de quem domina.

Podemos perceber como ocorreram as primeiras tentativas de instaurar as escolas no Brasil e Ana Freire, (2001, p.38), aponta que:

“[a] primeira escola normal do Brasil foi a de Niterói, nascida em 4 de abril de 1835, suprimida em 1849” e “Minas Gerais instalou sua escola normal, em 1840, e a suprimiu em 1852”. A da Bahia foi criada em 1836, só começou a funcionar em 1843[...] A de São Paulo foi criada em 20 de janeiro de 1843, com um só professor, foi fechada e reaberta várias vezes.

De acordo com essa pequena trajetória de como aconteceu essa tentativa de manter em funcionamento as primeiras escolas, que por motivos análogos aos vivenciados na atualidade, ainda existem muitas pessoas nas estatísticas em situação de analfabetismo.

Os antecedentes históricos que formaram o povo brasileiro têm origem na escravidão indígena e negra e de um modelo econômico que foi imposto de fora pelos colonizadores que saquearam e saqueiam as riquezas do país, e que a escola criada pela sociedade de classes, gerou privilégios para a classe dominante desde o surgimento da escola, que precisam ser rompidos, dentre eles, o direito a educação que é ainda parte de uma luta dos explorados pela plena conquista deste direito.

Posteriormente os métodos adotados sempre se mostram voltados para a submissão e a servidão, como por exemplo, “O método adotado pela Lei de 15 de outubro de 1827 que foi o de Lancaster e Bell, também chamado de ensino mútuo, ensino simultâneo, ou monitorial”.

Um método lançado pela força da dominação inglesa a partir do momento em que Portugal esteve submisso aos ingleses desde que em 1807 Napoleão invadiu Portugal, uma das razões pelas quais a corte portuguesa mudou para o Brasil. Dessa maneira, suas colônias passaram por influências desta dominação. Este modelo de ensino privilegiava os “melhores” alunos, porém pelo critério da servilidade de serem explorados pelo princípio da monitoria que o método Lancaster e Bell requer.

Dessa forma, se incentivava a competição entre os aprendentes causando conflitos e divisões desnecessárias a uma boa prática educativa, os “melhores alunos”\_eram convertidos em monitores que colaboravam com a prática docente ensinando aos alunos que não haviam alcançado a aprendizagem esperada. Cada monitor ficava responsável por dez alunos e por isso eram chamados decuriões, se o professor estivesse responsável por cem alunos seriam 10 decuriões e cada um ficaria responsáveis por dez alunos.

A prática Lancasteriana daquele período guarda semelhanças com propostas de hoje, de que as escolas se apropriem da capacidade de aulas de auditórios, com o auxílio de monitores e bolsistas. Para dar conta dessa reflexão acerca dos interesses por trás dos métodos nesses primeiros passos, Ana Freire (2001, p.54) cita que no método Lancasteriano:

[...] as lições deveriam conter poucas ideias para, facilmente serem retransmitidas e numa ordem tal que uma lição deveria ser preparatória para a seguinte, durante cada lição de dez a quinze minutos, para rapidamente serem “aprendidas”, daí *repetidas* quantas vezes fossem necessárias para serem fixadas.

Nos estudos de Ana Freire (2001, p.135), a autora aponta um olhar sobre as metodologias e programas, além de criticar a forma como vem sendo transmitido a repetição em vez do entendimento e da experimentação expondo o seguinte:

[...] não tínhamos um método de ensino, mas tão-somente o método de “inabilitar para aprender”, a rotina pedagógica e acrescenta “Esta “pedagogia desnaturada e homicida baseia-se na memória, automatizando professores e alunos. Seria preciso despertar a curiosidade, da qual nasce a atenção, desta, a percepção e a memória inteligente.”

Analisando a fala de Ana Freire (2001), fazemos uma comparação com o que diz Soares (2016), em que a autora comenta sobre o fato de todo método se tornar tradicional à medida que de tempos em tempos surgem novos métodos e logo aparecem as críticas e também são negados ficando ultrapassados, pois, aparecem novos métodos que os substituem até chegar sua vez de se tornar ineficiente e ser remodelado e renomeado, isso se torna uma constante.

Ana Freire (2001, p.136), acrescenta ainda que se constata durante as jornadas escolares e acadêmicas, que estes modelos de ensino estão centrados ainda nos conflitos entre igreja e estado por e que meados do século XX, ainda acontece esse modelo de ensino repetitivo, memorístico e não interpretativo, compreensivo, portanto, baseados na imposição do ditado. A autora nos aponta um trecho que diz:

Deveríamos repudiar tudo o que existia em matéria de educação e reorganizar inteiramente um novo programa escolar, de conformidade com as exigências da evolução, da ordem natural, substituir o verbalismo pela experimentação, pela comunicação direta com a natureza. O primeiro passo para o entendimento e compreensão seria o cultivo dos sentidos, que constitui, propriamente a lição de coisas.

Destarte, conseguimos perceber que essa constante construção, desconstrução e reconstrução do que é o melhor para a prática pedagógica vem se estendendo neste século, e é preciso mudar esse cenário. Menezes; Santiago (2010, p.397), aponta que:

O estudante é exposto a um processo de desumanização, sua curiosidade e autonomia na busca do conhecimento vão se perdendo, pois, o conhecimento é narrado pelo professor como algo acabado, estático, e o estudante começa aceitar que o mundo, a história é algo pronto e acabado e ele é apenas um objeto nessa história e, portanto, nada pode fazer para transformá-la.

Dentro da perspectiva educacional, falar de método é sempre um assunto que gera muitas dúvidas e discussões com embates de pensamentos, sendo que surgem defensores de que é preciso se basear em métodos para que se possa desenvolver um trabalho educativo de qualidade, que traga de fato resultados pré-determinados por quem faz uso do método que escolhe trabalhar, existem os que acreditam que métodos de ensino direcionam o educador nesse processo de mútua aprendizagem.

Em contrapartida estão os que negam a eficácia de métodos, seus discursos são sempre associados a negação dos “métodos tradicionais” de ensino que são marginalizados devido a sua prática ser vista como centrada na figura do professor como centro o qual tem intuito de repassar conhecimentos prontos a serem meramente reproduzidos sem dar oportunidade para que o aluno contribua criticamente da construção da sua aprendizagem.

Para explicar o que se entende por método, e por que afirmamos que estamos sempre em busca de um método que seja capaz de abarcar toda exigência que existe em torno da alfabetização pautada no princípio psicogenético da aprendizagem. Soares (2013, p.93), transcorre sobre o assunto da seguinte forma:

A discussão sobre método de alfabetização é hoje, difícil, porque se apresenta sempre contaminada por duas questões. Em primeiro lugar, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais tradicionais, como um problema, sobretudo metodológico, tem levado a que se rejeitem métodos de alfabetização ao mesmo tempo em que se rejeitam esses paradigmas que já não mais são aceitos. Em segundo lugar, em estreita relação com a questão anterior, “método”, na área da alfabetização, tornou-se um conceito estereotipado: quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se imediatamente, “método” com os tipos tradicionais de métodos\_\_ sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas na aprendizagem da leitura e da escrita, e mais: como se “método” fosse sinônimo de manual, de artefato pedagógico que tudo prevê e que transforma o ensino em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas.

Os métodos tradicionais de alfabetização (2013) são divididos em sintéticos, analíticos e ecléticos. O sintético apresenta aspectos que estão presentes até hoje nas propostas de atividades dos alfabetizandos em três processos identificados como alfabético, fonético e silábico, ou seja, começa de processos mais simples e cresce em complexidade até chegar à proposta da leitura de textos.

Quando se trata de propostas de atividades que iniciam com o método analítico, certamente o educando parte da complexidade da leitura, por caminhos inversos aos indicados pelo método sintético que inicia pelas menores unidades linguísticas que são os fonemas. Portanto o método analítico deverá também indicar atividades pautadas em três

processos, quais sejam: os processos da palavrção, setenciação e contos que alguns teóricos chamam de método global.

O método sintético é o método cujos processos partem de unidades pequenas, como as letras e os sons ou sílabas e caminha em direção a unidades maiores e mais significativas como as palavras, frase e textos, os processos do método sintético parte do simples para o complexo, da parte para o todo. Pela repetição, procuram fazer a criança automatizar a leitura, só numa fase posterior ela irá compreender o que está lendo, de acordo com a unidade que serve como ponto de partida até chegar ao texto completo como uma totalidade da aprendizagem da leitura e da escrita.

Por meio do método eclético o alfabetizador indica para o educando de acordo com o seu nível de facilidade ou dificuldade de apreensão da leitura e da escrita, quais dos processos dos dois principais métodos que são o sintético e o analítico serão mais adequados para a intervenção pedagógica nestes níveis. Estes processos estão presentes nas cartilhas adotadas na escola que nem sempre os alfabetizadores conseguem conceituar qual é o seu método e se reivindicam de construtivistas. Certamente esses alfabetizadores sempre o foram sem saber, pois, começam a ensinar por partes ou elementos das palavras (os fonemas), tais como letras, sons ou sílabas, para depois combiná-los em palavras, a ênfase e a correspondência som/símbolo, dispostas nas atividades das cartilhas, ou planejadas pelos alfabetizadores, são elementos dos processos dos diversos métodos tradicionais de ensino, que ao serem utilizados de acordo com as diferentes necessidades de níveis de aprendizagens dos alfabetizandos convencionou-se denominá-lo de método eclético.

Dessa forma, as vogais e as consoantes, se transformando em sílabas para que ocorra a silabação e formação das palavras, e outros procedimentos existentes nos métodos tradicionais aparecem nas práticas educacionais atuais, porém remodelada na forma como se ensina e a forma como se aprender.

O que podemos perceber é que nas práticas de ensino, o que pode ser avaliado como superado é o fato de utilizar-se dos processos dos métodos tradicionais de ensino fazendo uso da memorização e do princípio do B com A é igual a “BA”, além de utilizar as cartilhas ou livros didáticos com essa junção de letras e sílabas sem antes ter ocorrido um diálogo, uma reflexão sobre o que se pretende ensinar para o educando.

Contudo, é possível perceber que essa forma foi julgada e condenada à ineficácia, quando na verdade esses processos continuam se repetindo mesmo dentro de outros modelos pedagógicos e metodologias, o que diferencia é que ocorre essa conscientização

de que é preciso partir das experiências de vida dos alunos, da realidade da localidade onde vive e todo seu entorno social.

Dentro dessa perspectiva, para Rocha (2020, p. 148)

A palavra método tem um sentido polissêmico, daí a necessidade de atentarmos para os usos e sentidos imbricados na particularidade do âmbito educativo escolar. A etimologia possui uma dupla junção metá (através de, por meio de) e hodós (via, caminho, direção, percurso). É, a priori, seguir um caminho em seu passo a passo, linear ou dialeticamente.

Cada caso é único, cada pessoa aprende de uma forma individual e pessoal<sup>3</sup>, e ao professor cabe encontrar o método ou fazer a junção em sínteses inteligíveis que sejam mais apropriadas para a necessidade de cada educando, muitos são os métodos que deram certo nas formações de tantos estudantes que já passaram pelas complexidades que envolvem a alfabetização, são inúmeros os exemplos. Existe quem defenda e comprove a eficácia dos métodos sintéticos e analíticos, sempre existirá quem se aproprie de um método e apresente bons resultados com seu devido uso, dessa forma como podemos negá-los?

Dessa maneira, percebemos que buscar métodos e testá-los não diminui em nada a excelência de um bom educador tendo em vista a particularidade de cada aluno, olhando de uma forma abrangente em que é preciso trabalhar com turmas grandes em números de alunos e cada um necessita de uma atenção e uma intervenção particular, já que cada um aprende e se desenvolve de acordo com suas capacidades e seu tempo.

Concordamos com Soares (2013), quando ela nos ajuda a compreender com seus escritos que é a amplitude oferecida pelos processos dos diversos métodos de ensino e teorias da alfabetização que ajuda ao educador dar conta das melhores práticas no campo do ensinar e aprender a ler e escrever para se atingir o letramento, porém o educador precisa ser consciente da necessidade de se apropriar do modelo que escolher utilizar, mesmo que seja para trabalhar com um caso específico, pois é uma construção de saberes que depende de seu empenho para evitar que o educando seja prejudicado.

Podemos observar que a alfabetização acontece antes mesmo dos primeiros contatos com a escola, as famílias, o convívio social, as brincadeiras e conversas aleatórias com amigos podem ser um primeiro passo para a alfabetização, como afirmam Ferreira; Teberosky (1999), e ainda nos mostra que mesmo após finalizar a escola primária não quer dizer que o educando estará alfabetizado, assim como não é possível

---

3

afirmar que a alfabetização inicia quando se tem os primeiros contatos com a escola, ela nos mostra que esse processo pode se iniciar bem antes ainda no convívio familiar e social. E sobre a conceituação de alfabetização Soares (2013, p. 17), diz que,

[...] não é a mesma, em todas as sociedades?. [é] perceptível que a alfabetização envolve todo um processo de estudos e investigações sobre métodos de alfabetização, processos de aquisições, processos de representações, além de levar em conta que ela não acontece da mesma forma em todos os lugares.

Na psicogênese da língua escrita as autoras apontam para o fato de que durante a alfabetização acontece o processo em que a pessoa passa por quatro fases para que sejam consideradas alfabetizadas<sup>4</sup>, essas fases são a pré-silábica que é quando ainda não se consegue fazer a relação das letras com os sons emitidos pela língua falada, a silábica já interpreta da sua própria maneira, e atribui valor a cada sílaba, acredita que cada letra representa uma sílaba, a menor unidade de emissão sonora, a silábica-alfabética age utilizando a lógica da interpretação que ele imagina e identifica cada sílaba e finalmente a fase alfabética quando já domina o valor das letras e sílabas.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1991),

aqui a criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba. Isto não quer dizer que todas as barreiras tenham sido superadas: a partir deste momento, a criança se defrontará com as dificuldades da ortografia, mas não terá mais problemas de escrita, no sentido estrito.

Os níveis de aquisição da leitura e da escrita apresentados por Ferreiro e Teberosky (1999), nos levam a pensar sobre as discussões acerca do certo e errado que tende a aparecer no campo educacional colocando em questão as orientações construtivistas e os métodos tradicionais de ensino.

Contudo, o construtivismo foi repassado entre os educadores como uma solução mágica, como se fosse de fato um “método” quando se caracteriza uma orientação sobre o aprendizado, para que se consiga a partir dela encontrar caminhos para alfabetizar, os educadores que assumiram como método utilizavam-se como se apenas seguir fórmulas os alunos aprenderiam por conta própria, a partir de seus conhecimentos e a interação com textos e pautado no ensino do todo para as partes.

---

<sup>4</sup> Isso quando se trata do aspecto linguístico da alfabetização que o alfabetizando atinge o nível alfabético, que depende dos demais aspectos da alfabetização tratado por Soares em torno da conjugação entre alfabetização e letramento (2001).



Dessa forma o método tradicional de ensino foi repudiado em palavras, mas utilizado na prática, mesmo porque os educadores foram pressionados a assumir o construtivismo como a melhor forma de ensinar, mesmo sem a compreendê-lo verdadeiramente.

Porém, os que condenam os métodos tradicionais não conseguiram compreender uma orientação pedagógica capaz de demonstrar o que foi rompida na prática e o que continua vigente em termos da aprendizagem da leitura e da escrita auxiliada por processos dos métodos tradicionais de ensino.

O método tradicional passou a ser tratado como ineficaz e descartável, como se não possuísse serventia alguma para a alfabetização. O que percebemos é que os métodos tradicionais foram utilizados na formação da maioria dos educadores, e tantos outros profissionais. As marcas negativas que estão baseadas no autoritarismo e no foco da imagem do professor como centro e o único detentor de conhecimento que tratavam o aluno como um ser vazio de saber o qual seria preenchido pelos conhecimentos que receberia do professor, faz com que o julguem negativamente.

O autoritarismo e a centralização sem dúvidas é a parte negativa dos métodos tradicionais de ensino, todavia ainda hoje é necessário se utilizar de estratégias que foram validas nos métodos tradicionais e que tem relação, por exemplo, com os níveis conceituais de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Como podemos perceber ao fazer essa comparação nas características em comum que possuem e que prevalecem na atuação docente no processo de ensino aprendizagem. Assim, essa pesquisa evidencia a eficácia das intervenções pedagógicas com os métodos baseados nos pressupostos de Paulo Freire que teve por base o uso e a demonstração da relevância dos níveis conceituais que apresentamos a seguir.

#### **1.4 A Psicogênese da Língua Escrita e os níveis conceituais de leitura e escrita: A importância de oferecer autônima e criar possibilidades para o educando alfalettrar**

Para entendermos e apresentar o que nos motivou a utilizarmos essa estratégia mesmo se tratando de uma pesquisa voltada para a questão da alfabetização e letramento mais direcionada a pedagogia freiriana, faremos um breve resumo sobre a psicogênese da língua escrita.

O estudo da psicogênese da língua escrita chegou ao Brasil por volta de 1984 quando foi publicada a primeira edição brasileira da obra de Ferreiro e Teberosky que se trata de uma pesquisa experimental, em que as autoras realizaram na Argentina e no

México. Foi em Buenos Aires que desenvolveram a pesquisa com um olhar voltado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, motivadas pelo expressivo avanço do fracasso escolar na época.

Isso resultou em um relatório de como ocorreram as observações com as crianças no que se refere à aquisição da leitura e da escrita e como acontece o processo de construção da escrita pela criança e como passou a ser feito por sua interação com o objeto de conhecimento.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 13), indicam que a pretensão não foi a de sugerir metodologias para o processo de alfabetização, mas mostrar como o aluno aprende, e assim, nos chama a atenção para o fato de que,

[...] o ato de compreender a natureza do sistema da escrita e sua função suscita problemas fundamentais, ao lado dos quais a discriminação das formas, seu traçado, a capacidade de acompanhar um texto com os olhos etc., tornam-se completamente secundários.”

Portanto, a psicogênese da língua escrita chega como uma novidade conceitual no campo educacional, a partir dela a teoria construtivista ganha força no Brasil. Para tanto, a intenção de fazer uso desses pressupostos e acreditando que essa teoria seria a solução para alfabetizar sem a necessidade de métodos, com foco centrado na aprendizagem espontânea por parte do aprendente, Ferreiro; Teberosky (1999, p. 16), explicam que:

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição a aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica. Se a escrita é concebida como um sistema de representação, a aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, é uma aprendizagem conceitual.

Entretanto, foi disseminada a ideia de que seria possível trabalhar com a teoria sem métodos, como se fosse possível alfabetizar apenas com a descoberta dos níveis conceituais constatadas nos escritos e leituras do educando, isso ocorre tanto no processo de aprendizagem da criança como também dos jovens e adultos alfabetizando. Sobre como o alfabetizador deve se posicionar sob esta perspectiva, Cruz; Jesus (2013, p. 88), nos adverte que,

[é] possível que o educando construa seu próprio conhecimento, mas para isso, faz-se necessário a intervenção do professor, instigando, problematizando, questionando, levando seus alunos a formularem hipóteses de modo que possam avançar na aprendizagem. A alfabetização de jovens e adultos deve acontecer de maneira envolvente de modo que os alunos se sintam valorizados como parte integrante do processo. Devemos valorizar o conhecimento trazido pelos alunos, considerar o meio onde eles vivem, promover a interação entre os saberes formal e informal.

Mesmo sem essa conscientização de para ensinar é preciso mais do que se valer somente no aprender espontâneo por parte do aluno, os educadores passaram a defender e praticar os preceitos do construtivismo sem compreender que estão se servindo de processos dos métodos tradicionais da alfabetização, de forma equivocada, o que gerou muitas discussões acerca da eficácia do que foi conceituado de construtivismo.

Diante disso Soares (2003), afirma que, ter a técnica e não saber usar, não faz diferença, não irá te fazer um bom educador, pois mesmo que o educando esteja rodeado de material escrito, sem orientação metódica e progressiva o educando não conseguirá escrever com propriedade.

Araújo; Fernandes (2013, p.116), corroboram também para explicar que é preciso ter um olhar na perspectiva do entendimento da dialética da educação para se trabalhar as concepções da psicogênese da escrita de forma significativa:

A constatação dos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético por si só não garante a competência do alfabetizador. Tal capacidade se torna inócua, se este não compreender que passos precisa dar ao constatar os níveis de apreensão da escrita e leitura pelos alfabetizandos. É preciso que o alfabetizador compreenda a necessidade de planejar tarefas diferentes para os diferentes níveis de apreensão da leitura e da escrita e a pertinência das tarefas para atender aos conflitos de aprendizagem apresentados pelos educandos.

A psicogênese da língua escrita chegou com toda sua contribuição para o campo da educação, algo novo e que demonstrava surtir bons resultados ao ser utilizado para a devida contribuição que ela traz, uma teoria vinda de outro país para auxiliar no progresso dentro da alfabetização no Brasil e espalhou-se por outras partes do mundo.

Segundo Rocha (2018), ao se espalhar a eficácia da psicogênese da língua escrita, no interior das políticas públicas houve uma intenção de tirar de cena as contribuições de Paulo Freire na educação e aponta que descobrir uma extraordinária concepção estaria ligada ao jogo de poder da classe dominante de forma muito sutil para distanciar a orientação freiriana, implantando a teoria ferreiriana confundida com método para alfabetizar. Havia credibilidade de que seria possível afastar a genialidade de Freire que mesmo estando baseada na educação de jovens e adultos também poderia ser utilizada para formar as crianças com pensamentos autônomos e críticos. Pouco se compreendia que as pesquisas de Emília Ferreiro estavam voltadas para a dimensão da alfabetização de crianças e não especificamente para o adulto e que são utilizáveis para constatações dos níveis de apreensão da leitura e escrita em qualquer faixa etária.

É possível perceber semelhanças entre os pensamentos de Ferreiro e Freire, porém, para Rocha (2018), enquanto um “[...] é criador de ideologia e criticidade, portanto, politizador. Já o outro, observador, centrado na psique, mas sujeito a ser adaptado em um modelo neutralizador de ideologias”.

É possível perceber que a visão crítica de Freire incomoda a classe dominante e com isso o instigante olhar de Ferreiro em suas diversas obras, sobre como a criança aprende, se torna uma forma sutil de tirar um pensador local para substituir por pensadoras que da mesma forma são recriminadas em seus países de origem e nos fazem enquanto sociedade aceitar tanta atrocidade sem questionar, pois, o jogo de poder ainda fala mais alto em nosso país.

A sua valiosa contribuição teórica para a ação do alfabetizador foi deslocada para servir de contributo ideológico de preservação de interesses da classe dominante e sufocar as contribuições na formação do pensamento crítico do educando igualmente ao freiriano que ajuda no processo de formação do alfaletizador e alfaletizado.

Ao refletir sobre os pensamentos de Ferreiro; Teberosky (1999) e a psicogênese da língua escrita, nos remetemos à afirmação de Freire (1996), que mostra ser preciso criar as possibilidades para que o educando produza e construa seu conhecimento com suas próprias ideias. Ser professor nesse sentido, é ser uma ponte para que o alfabetizando consiga alcançar o seu objetivo, que é o de aprender a ler e escrever.

Para Ferreiro; Teberosky (1999), esse processo de aprendizagem é construtivo, pois as crianças são sim, capazes de criar meios próprios para aprender, um exemplo é que elas criam hipóteses gráficas para representar o que querem que os adultos compreendam, elas podem inclusive criar símbolos para representar o seu próprio nome, ou de seus pais, professores e tudo que fazem parte de sua vivência.

Porém, elas criam esses símbolos na busca por reproduzir o que estão vendo, ou seja, se elas querem escrever o nome do pai e o pai é alto, elas vão criar uma hipótese gráfica comprida e assim também o contrário, se o pai é mais peado provavelmente vão desenhar de uma forma circular e grande, são denominadas de garatujas. De acordo com as autoras quando a criança faz essas representações estão no nível pré-silábico do aprendizado.

De acordo com as leituras de Ferreiro; Teberosky (1999), realizamos um resumo de como acontece esse processo de aquisição da leitura e escrita a partir dos níveis conceituais de escrita. O nível pré-silábico é o nível que o alfabetizando cria os símbolos para dar conta da escrita. No nível silábico o educando passa a entender que uma palavra

possui uma quantidade de letras, mas que ainda não possui valor sonoro, a sua compreensão é que existe somente uma letra para cada sílaba, e faz isso à sua própria maneira.

O nível silábico-alfabético, é o processo que o educando passa pela transição entre compreender que uma sílaba é constituída por mais de uma letra, passa a escrever com maior correspondência, ainda que algumas vezes, não consiga introduzir algumas letras ao escrever, por exemplo, escreve CAVLO quando deveria escrever cavalo, deixando a palavra compreensiva, porém precisa de treino, pois esse é um processo contínuo até que ela passe a se apropriar efetivamente do código linguístico.

O chamado nível alfabético é caracterizado como último nível nesse processo de aquisição da leitura e da escrita, é quando o aprendente já compreende a semelhança entre a palavra escrita e sua quantidade de letras, já é capaz de diferenciar vogais e consoantes, entende que a linguagem escrita representa a linguagem oral e as interpretações das ideias escritas se elevam.

Portanto, a psicogênese da língua escrita e os processos dos níveis conceituais são capazes de contribuir para surtir bons resultados, mas a prática orientada por concepções que distorcem a psicogênese da língua escrita tem se dado de forma a provocar erros grosseiros, o que gerou contradições nas práticas e teorizações decorrentes destas. Por acreditar na validade dessa prática da forma como acreditamos, optamos por testá-la em nossas mediações pedagógicas juntamente com a prática da pedagogia dialógica de Freire. Apresentamos a seguir as motivações que nos levaram a realizar essa pesquisa pautada nesse modelo de intervenção pedagógica.

### **1.5 Sobre a escolha da pedagogia freireana para alfabetizar adultos**

Ao ingressar no curso de Pedagogia buscamos experiências em nossa área de atuação com a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, desde o que fazer na prática do aprender e ensinar a ler e escrever e o que fazer nas diversas áreas do conhecimento. Nesta busca nos deparamos com um mundo de possibilidades de praticar, os incontáveis métodos e concepções teóricas que estão nos sendo apresentados durante o curso das disciplinas para a nossa formação acadêmica.

Porém, precisamos experienciar por meio de uma intervenção pedagógica e conhecer de perto, pesquisar e testar uma concepção de ensino, um método que nos possibilite praticar enquanto pedagoga em formação, a mediação da prática educativa na

alfabetização, seja de crianças, seja, jovens ou de adultos para que posteriormente em nossa atuação enquanto educadoras e educadores possamos nos aperfeiçoar e compreender as possibilidades de se trabalhar de acordo com as necessidades de aprendizagens dos educandos.

As primeiras leituras sobre a pedagogia freiriana aconteceram no ano de 2005 ainda cursando o ensino médio, chamando muito a atenção para esse olhar libertador que o educador oferecia em seus escritos e suas propostas para a educação.

Todavia, com os estudos prévios adquiridos somados aos da graduação sobre o método Paulo Freire, trouxe na instigação do TCC, a vontade de conhecê-lo e testá-lo nessa pesquisa. O método que tem como base o diálogo, utilizando o círculo de cultura para que se concretize o real sentido da busca pelo saber, o que nos faz lembrar Brandão (2001, p. 54), quando ele disse que percebe, o método como uma direção "[um] método serve para dizer como é que a gente pode sair de um lugar e caminhar, com as palavras e com as ideias, para chegar a outro lugar".

Uma das principais motivações foi perceber que ao buscar aporte teórico, ao procurar autores que contribuíram ou contribuem para a educação e a formação de educadores direcionados para os jovens e adultos, foi Paulo Freire o estudioso que mais se dedicou a encontrar possibilidades para alfabetizar esse público, tanto que nos presenteou com o conhecido “Método Paulo Freire”.

Por perceber que Paulo Freire trabalhou com a concepção de alfabetização voltada para a prática da liberdade a partir do que se ensina e do que se aprendem nos deparamos com discussões acerca da alfabetização que nos faz perceber as possibilidades de levar conhecimento ao educando ao mesmo tempo em que aprendemos com sua história.

Fazer essa troca de saberes, motivadas pela vontade de formamos uma força que lute pelos mesmos ideais, ou seja, formando juntos pensamentos críticos, conscientes e livres, sem as amarras da dúvida pelo simples fato de não saber ler e escrever, Freire (1987, p. 39), nos direciona e nos motiva a entender melhor como acontece essa prática quando cita o seguinte: “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.”

Comumente aparecer afirmações o colocando como um crítico que não aceita como válido o método tradicional de ensino como, por exemplo, como ele defendia que não poderiam alfabetizar trabalhadores com as palavras como “EVAS e UVAS” indicando que ele não aceitava que se trabalhasse com as famílias silábicas, quando na verdade ele apenas defendia que Evas e Uvas precisariam fazer parte do cenário

existencial desses educandos ou então não faria sentido trabalhá-las apenas por serem da mesma família silábica.

Freire (1987) utilizou as palavras geradoras que faziam parte da realidade de seus aprendentes, e que é feito o processo de retirar as famílias silábicas das respectivas palavras “geradoras” selecionadas, ou seja, as que melhor representarem a realidade do alfabetizando.

A partir dessa busca por libertar os educandos da prisão de suas próprias aflições por não compreender, não interpretar de forma crítica e autônoma os acontecimentos políticos e sociais em seu entorno, que surge a curiosidade em testar esse método no processo de alfabetização e letramento de uma pessoa adulta. Borges (2013, p.96), contribui com nossas afirmativas nos indicando como o educador e a escola precisam reconhecer o jovem e o adulto com capacidade potencial de se alfalettrar:

O adulto deve ser considerado leitor e escritor em potencial, que poderia, de acordo com sua condição de classe ter desenvolvida essa habilidade desde cedo. É necessário proporcionar-lhe um ambiente alfabetizador, capaz de ajudá-lo a compreender, começando pela descoberta de que a escrita é a transcrição da fala para, a partir desse momento, avançar para aquisição de conhecimentos mais complexos dessa habilidade. A decodificação ocorre naturalmente nesse processo. Esta não acontece espontaneamente, pois a escola é responsável em promover meios coerentes e contextuais de aprendizagem.

Entendemos que nem a pedagogia freiriana, nem ferreiriana condenam métodos e concepções, e sim nos motiva a pensar na conjugação das duas contribuições teóricas para nossa formação como alfalettradores, sobre o construtivismo, por exemplo. Paulo Freire participou de uma atividade coletiva da cooperativa educacional de São Paulo, em 1991, na qual deu sua contribuição sobre o que pensa sobre o construtivismo como uma teoria a respeito do aprendizado na prática educacional, ele afirma que a perspectiva epistemológica do construtivismo é dialética e não mecanicista.

Freire (1983a) apontou que é impossível se aproximar do que significa construtivismo sem conhecer Piaget, ele o considera um epistemologista, diz que a psicologia o levou para a epistemologia, ou seja, a teoria do conhecimento, e ainda reforça que a teoria do conhecimento em Piaget é eminentemente dialética, pois ele não explica nada mecanicamente.

Em seguida mostra que Vygotsky com sua contribuição no processo do conhecimento, por se tratar de um pensador que carregou a marca marxista, ele foi um humanista que visava o papel da consciência e da subjetividade nesse processo do

conhecimento. Freire (1983a), e acrescenta ainda que o construtivismo é baseado no gosto pela liberdade e a vontade de ser livre, o indivíduo no construtivismo constrói socialmente o conhecimento, palavras que se combinam com sua defesa da “educação como prática da liberdade”.

Em sua fala menciona que o construtivismo é uma proposta, uma utopia de liberdade, uma aventura criadora da liberdade e se choca pelas traduções eminentemente autoritárias que a nossa formação nos impregnou, dessa forma ele disse que é mais fácil continuar repetindo procedimentos do começo desse século do que aceitar iniciações inclusive dos movimentos da escola nova. Freire disse que se houvesse uma eleição sobre construtivismo e escola autoritária, certamente ganha a escola autoritária nesta eleição.

O equívoco sobre essa temática está justamente no que já tratamos quando citamos os embates entre os métodos tradicionais de ensino e os que defendem o construtivismo de forma errônea como se fosse um método.

Para Rocha (2020), o método eficaz é o que proporciona a construção do saber de forma coletiva, com início no debate, problematizando e criando possibilidades para que ocorra o aprendizado.

É possível constatar que por mais que todas as metodologias e concepções possam resultar positivamente na alfabetização, seja de forma mais rápida ou mais lenta, ainda assim a curiosidade em vivenciar de perto a experiência com a pedagogia freiriana falou mais alto. A influência nos estudos e práticas vivenciadas ainda nas aulas de Fundamentos e Práticas da alfabetização I no decorrer do curso e o que escreveu Soares (2013, p.121), sobre Paulo Freire explicando que “[...] é muito além de um método, uma nova concepção de alfabetização, no quadro da teoria da educação que, está sim, ele criou.” Essas palavras impulsionaram positivamente para que essa pesquisa com a intervenção pedagógica com uma pessoa adulta viesse a acontecer.

Soares (2013, p.121), ainda nos mostra que Paulo Freire “[...] definia já a alfabetização como conscientização, politização, meio de tornar o homem consciente de sua realidade e de sua possibilidade de transformá-la.” O trecho que destacamos abaixo nos reporta ao que Freire pensava sobre a utilização de palavras soltas sem uma contextualização, e nesse sentido Araújo, Souza e Pereira (2013, p. 35), exemplificam essa definição que Soares nos mostrou, dizendo que,

Freire usou de instrumentos utilizados na construção civil. O exemplo do instrumento, ou seja, objeto a ser tomado como código temático deve ser decodificado para que os alunos formem novos temas geradores. Na medida em que



formar novas palavras, o alfabetizando, mediado pelo alfabetizador, deverá ir pronunciando cada palavra que, automaticamente, implicará em questionamentos, na compreensão da realidade, pois o aprender é considerado como uma interação dialética entre o homem e o mundo e o conhecimento, é visto como uma construção social. Após ter construído as várias palavras decodificadas, problematizadas, o alfabetizando estará envolvido no domínio da produção e interpretação crítica de textos do uso social, oral e escrito. Dessa maneira, alfabetizador e alfabetizando estarão cumprindo assim o papel de escritores e leitores críticos do mundo e de sua realidade social.

Para Araújo (2013, p.120-121), ao pesquisar e destacar em seus escritos as contribuições de teorias convergentes na perspectiva da pedagogia freiriana corrobora com nossos estudos ao expor suas ideias acerca do analfabetismo no Brasil e a relação com os métodos de ensino:

Se os altos índices de analfabetismo em suas múltiplas dimensões persistem, não é por falta de métodos e teorias que facilitem a prática docente para sua superação. O problema que se coloca deve-se ao fato, sobretudo, da falta de universalização destes conhecimentos na formação dos alfabetizadores e de condições objetivas de educandos e educadores poderem usufruir plenamente dos bens materiais e culturais disponíveis na sociedade, pois ambos ao serem expropriados pela classe dominante (minoría) enfrentam a necessidade não só de codificarem os símbolos gráficos e poderem escrever sua própria história, mas compreender a raiz dos problemas que enfrentam enquanto trabalhadores (maioría), empregados ou desempregados para participar da luta pela conquista do atendimento às suas necessidades vitais e assim poderem usufruir dos bens que produzem e da cultura em todas as suas manifestações.

Para explicitar o que significa trabalhar com o método Paulo Freire, Abreu (2020), nos adverte da importância dos círculos de cultura que deu origem ao método dialógico, que oportuniza a interação dentro das rodas de conversa, nos fazendo perceber o mundo como algo além das paredes da sala de aula.

Ao investigar sobre as ideias de Freire o encontramos em diversas pesquisas publicadas que apontam para sua capacidade de nos guiar na ação docente. Sobre essa afirmativa, Soares (2013), deu visibilidade ao fato de que ele tem inúmeros livros publicados em 20 países de diferentes idiomas e que ele recebeu dezenas de títulos de *Doutor Honoris Causa* em diversas Universidades, além de ser homenageado em 26 centros de pesquisas de diversos países.

Sobre a concepção de alfabetização Freire representou uma verdadeira revolução não só no Brasil, mas no mundo, no momento em que foi formulada por Paulo Freire ideias para o Método e para a “Pedagogia do Oprimido”. Como poderíamos nos isentar de vivenciar essa prática pedagógica e de fato perceber se ela é uma teoria que nos apresenta

resultados positivos? De fato, tínhamos inquietações de reconhecer sua pertinência prática indicada pela teoria.

Soares (2013), em um capítulo do seu livro dedicado a Paulo Freire discorre sobre o que significa alfabetizar utilizando as palavras geradoras ela nos orienta que é preciso selecionar palavras que possuam significados presentes em todas as áreas da vida do educando seja na esfera social, cultural, política e vivencial imediata, e por se tratar de uma pesquisa que utiliza como aporte a pedagogia freiriana, utilizamos as palavras geradoras para conseguir o alfaletramento da educanda. Em seguida apresentamos como acontece esse processo de alfaletramento e como Freire nos direciona com suas contribuições.

## 1. 6 Paulo Freire e tendências teóricas para o alfalettrar

Aspectos da pedagogia freiriana estão presentes nas práticas educacionais contemporâneas mesmo quando é negada, quando acontece o alfaletramento. O termo alfalettrar é relativamente novo, não é um termo que foi utilizado nas falas de Paulo Freire, mas está intimamente ligado com o que ele defendia em seus diversos escritos. A autora Kleimam (2005, p.19), nos mostra que:

Paulo Freire utilizou o termo *Alfabetização*, com um sentido próximo ao que hoje tem o termo *letramento*, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora, em bora, à época, fosse mecanicista. A escrita passou do domínio de uns poucos para um saber universal, considerado direito de todos.

Fica claro que letrar e alfabetizar não são sinônimos, e em torno destes conceitos surge uma discussão relevante no meio acadêmico nos cursos de formação principalmente de pedagogos que levantam uma questão: quem é analfabeto pode ser letrado?

Soares (2001) aponta que se uma pessoa adulta mesmo sendo analfabeta pode ser letrada, quando sem saber ler e escrever faz uso da escrita, por exemplo, pedindo que alguém que saiba escrever faça uma carta enquanto ela vai ditando o que deseja transmitir, isso reforça sua capacidade de interpretação e leitura de mundo.

Ao apresentar a relação entre alfabetização e letramento Soares (2021, p.27) cunha o conceito de "Alfalettrar" na obra de sua última publicação e sobre esta relação ela demonstra da seguinte forma:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita- não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais e de leitura e de escrita.

Da mesma forma que a criança aprende a ler e escrever a partir de atividades de letramento, também o adulto alfabetizando precisa que as atividades utilizadas no processo de alfabetização sejam a partir das vivências dos educandos para que ocorra a alfabetização prazerosa e mais veloz.

Podemos perceber que a pessoa adulta analfabeta que consegue sem a ajuda de outra pessoa se expressar, interpretar as situações sociais em que atua, é legitimamente uma pessoa letrada, todavia não quer dizer que alfabetizar e letrar tenham que andar separadas, o ideal é ao mesmo tempo em que aconteça a alfabetização também aconteça o letramento. Significa dizer que o indivíduo letrado é um “bom” intérprete dos textos que leem dos cenários e discursos que veem e ouvem.

Schwartz (2012, p. 54), nos mostra que “[a] aprendizagem da leitura e da escrita, ao habilitar o aprendiz a ler, a produzir, a explicar e a compreender qualquer tipo de texto de que necessitar, ou que desejar, amplia as possibilidades de inclusão do sujeito e pode contribuir ainda para “diminuir a desigualdade social”. Soares, (2013), nos mostra que o sucesso nas práticas de leitura e de escrita depende da participação e interação nos processos de escolarização e nas práticas sociais que atuam os educandos durante sua formação.

Deste modo, em outro escrito Soares (2004, p.58), expõe a seguinte afirmativa:

Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize confronto, induza, documente informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código.

Ainda sobre a perspectiva da visão referente ao letramento, Soares (2001), nos adverte que ao se trabalhar com o desenvolvimento das habilidades de escrita é importante trabalhar com diversidades de materiais escritos não se prendendo se vai ser um texto bem elaborado, ou lista de compras, isso depende da realidade em que se encontra o educando, a simples assinatura de seu nome pode ser uma maneira forma de trabalhar a escrita de forma bem sucedida.

Com o objetivo de dirimir as dúvidas sobre a conjugação entre a teoria e a prática da ação alfabetizadora, expomos os conceitos dos termos alfabetização e letramento. Para isso nos orientamos pelas teorias de Soares (2001, p.35), que explica que a palavra letramento é advinda de outro país sendo “[...] uma tradução para o português da palavra inglesa literacy” “[...] é a condição de ser letrado”.

Soares (2001, p.38), acrescenta ainda que a palavra letramento “[...] é o resultado da ação de ‘letrar-se’, se dermos ao verbo ‘letrar-se’ o sentido de ‘torna-se’ letrado”. Portanto, pretendemos com essa pesquisa contribuir para que a educanda possa iniciar-se na prática escolarizada para se tornar letrada, capaz de atuar politicamente, socialmente e culturalmente na sociedade, se utilizando deste saber escolarizado. Para Soares (2001), letramento é quando a pessoa ao exercer as práticas sociais o faz utilizando a escrita.

A burocratização do ensino é um fenômeno que surge com a educação escolarizada, a burocratização sobre a qual nos referimos está no fato de os representantes governamentais escolherem conteúdos aleatórios ou direcionados aos seus reais interesses e simplesmente exigirem que sejam cumpridos. Esse fato acontece, sem ao menos dar o direito de o professor argumentar e expor sua opinião, dessa forma o reduzindo a simples transmissor de conteúdos, cumpridor de tarefas sem as devidas ferramentas para isso. Como bem explica Freire (1978, p.14), nas cartas à Guiné-Bissau:

É de fato indispensável que educadores-educandos e educandos-educadores se exercitem constantemente na recusa à ‘burocratização’ que, aniquilando a criatividade, os transforma em repetidores de clichês. Quanto mais ‘burocratizados’ tanto mais tendem a ficar alienadamente ‘aderidos à quotidianeidade, de que já não ‘tomam distância’ para compreender a sua razão de ser.

Como já mencionava Wachowicz (1989, p. 17), em sua coleção dedicada a transmitir reflexão aos profissionais da educação diz que:

[...] não há possibilidade de se efetivar a socialização do saber através da escola sem que os professores sejam senhores de seu meio de trabalho, o método didático: cada professor, em cada sala de aula, reunindo seus alunos para o diálogo ou para o confronto com o saber: tarefa possível se, e somente se, as condições históricas forem produzidas na direção da organização escolar autônoma e competente.

É da autonomia do professor, da sua formação política da criticidade que envolve o que Freire chamou de leitura de mundo que advém a capacidade de formar leitores intérpretes da realidade social em diferentes dimensões que gera o letramento tratado por Soares em suas diversas publicações.

Sobre essa elaboração de conteúdos que se distancia da realidade do aluno que é destinada ao professor pelos programas de formação continuada, para serem simplesmente repassados e repetidos inquestionavelmente pelos alfabetizadores. É necessário entender a realidade do educando para que o educador consiga fazer uma junção entre a realidade e o ensino escolarizado para que o aprendizado tenha um sentido real e significativo.

As defesas de Wachowicz (1989) afinam-se com as discussões do método de Paulo Freire que aponta o saber como uma via de mão dupla em que não existe apenas um lado quem ensina e o outro de quem aprende, mas que o ensino é uma busca por trocas reais de saberes vividos e atestados.

A autora também defende que as diretrizes para a vida social precisa ser responsabilidade da sociedade civil que as organizaria, e não ser criada e imposta pelo governo, tendo o mesmo apenas o dever de lhes dar condições para isso.

Porém, é visível que o tempo passa e protela-se essa necessidade de mudar esse cenário. Em pesquisa exposta por Diniz (2006, p. 122), sobre a formação de professores demonstra que é possível perceber que alguns professores interrogados sobre a temática descreveram que um bom educador é:

[...] comunicar-se bem com seus estudantes, tentando passar-lhes a matéria que você conseguiu aprender, isto através de estudo, naquela área do conhecimento. É um jogo de sedução cujas peças são conhecimento da disciplina e o encantamento de compreender o melhor possível

O professor se coloca como massa de manobra que atende aos interesses de uma classe dominante que não tem como objetivo político a qualidade da educação, mas a política de preservação da sociedade capitalista e os professores sem compreender esse interesse se comprometem na sua ação docente. Em relação ao exposto, Borges (2013, p.97) nos lembra que:

[o] desafio que, efetivamente, se coloca aos educadores é trabalhar na perspectiva do letramento com o aluno desde o início de sua escolarização, de modo que ele tenha contato com a escrita verdadeira – a escrita que corresponde aos usos sociais de sua cultura. Assim, é preciso que os alunos dominem o código escrito, mas que, simultaneamente, conheçam instrumentos adequados para atingir a produção de conhecimentos como leitores e produtores de textos, como uma das condições fundamentais, como importante instrumento da comunicação dos dias atuais.

As palavras de Borges levam a pensar sobre as teorias que Paulo Freire defende e que Diniz (2006), assinala em sua obra sobre a educação bancária, sendo essa uma forma de tratar o aluno como um mero depósito de conhecimentos pré-determinados. Alfaletar é

exatamente o contrário e Freire (2011, p. 15), nos mostra a essência da alfabetização crítica com a prática dialógica que entra em consonância com o do alfaletar defendido por Soares quando ele mostra que “[o] ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisas que os seres humanos fazem antes de ler a palavra”.

Na prática educativa pautada no alfaletamento segundo Soares (2021, p. 12), é preciso “[...] aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, Alfaletar.”

De acordo com resultados de pesquisas e de Soares (2021, p. 291), “[...] ensinar com método, alfaletar, exige que primeiramente se definam os objetivos, as metas a que se deve conduzir [...]” a autora cita a criança, porém podemos entender que da mesma forma utilizando as estratégias adequadas podemos alfaletar o adulto, essa teoria se relaciona com a pedagogia freiriana quando, Freire (1983, p.72), que diz que:

[...] alfabetização é mais que um simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos consciente. E entender o que se ler e escrever o que se entende. [...] Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar.

Conforme o exposto, as posições de Freire em suas publicações referente ao que ele chama de conscientização presente no processo de alfabetização nas diferentes faixas etárias se combinam com as posições apresentadas por Soares sobre o letramento.

Essa ligação encontra-se presente nas defesas dialógicas da formação da consciência crítica vista como alfabetização política que se conjuga a alfabetização linguística em que para ele a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. Significa que nos conteúdos para alfabetizar por meio da palavra geradora e sua decodificação requer conteúdo do repertório da cultura geral presentes no letramento.

## **CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DO ESTUDO**

Ao buscarmos conceituar e nos aprofundar sobre os estudos direcionados ao tema, nos deparamos com questões profundas e complexas que nos fazem perceber que é preciso ir até as raízes da questão levantada nessa temática, que tem como objetivo uma

intervenção pedagógica no atendimento, de uma pessoa no processo de alfabetização, que traz consigo toda uma história capaz de facilitar ou dificultar o processo de alfabetização e letramento.

A investigação que deu origem ao TCC originou-se de uma pesquisa participante, a partir de registros das informações decorrentes em entrevistas informais e semiestruturadas endereçadas à colaboradora de uma intervenção pedagógica na aprendizagem da leitura e da escrita.

Realizamos uma entrevista para obter as palavras geradoras e iniciarmos a intervenção pedagógica por meio de uma entrevista semiestruturada. De acordo com Lakatos; Marconi (1986), se adapta ao propósito do entrevistador devido existir diferentes tipos de entrevistas.

O estudo caracteriza-se como pesquisa de caso único que descreve informações de entrevistas e de anotações realizadas durante cada encontro das intervenções pedagógicas com a alfabetizanda adulta que reside próximo ao *Campus* de Rolim de Moura da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), local em que aconteceram os encontros. A alfabetizanda se propôs a retomar estudos com a finalidade de avançar na sua aprendizagem de leitura e da escrita, pois já havia iniciado em outros momentos na mesma entidade.

Severino (2000, p. 145), apresenta características em defesa da pesquisa qualitativa que se combina com as exigências que uma intervenção pedagógica requer do pesquisador e ressalta que;

[t]rabalho pessoal no sentido em que “qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo de investigação passa a fazer parte de sua vida”; a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito.

Uma intervenção pedagógica decorre de uma atividade exercida de forma planejada, que leva em consideração a atividade científica mais que qualquer outra atividade requer. Exige assim, um planejamento criterioso baseado em procedimentos organizados sistematicamente o que os estudiosos da didática chamam de metodologia de ensino.

Desta maneira, a intervenção consistiu em conjuntos de procedimentos que envolveram instrumentos e técnicas diversas justificadas por inúmeras elaborações que embasaram a escolha do campo, objeto de estudo, teoria e prática pedagógica e modos de

olhar modelos adotados no percurso da investigação para validar a análise das informações e discursos registados.

Para que compreendêssemos os níveis conceituais de aprendizagem da leitura, oralidade e escrita da alfabetizanda e os passos dados pela alfabetizanda em termos de avanços no processo de aprendizagem, o estudo teve como referencial teórico os estudos de Emília Ferreiro (1984) no que diz respeito aos níveis conceituais linguísticos, são eles: o primeiro nível Pré-silábico, segundo o Silábico, terceiro, o silábico–Alfabético, e quarto, o Alfabético. Freire (1992), Brandão (1985), e Magda Soares (2013-2021), que contribuíram com as discussões sobre alfabetização, métodos e letramento respectivamente e sobre a mediação da aprendizagem e demais colaboradores que deram suporte para o estudo, avaliação, análise, interpretação e síntese das proposições apontadas para a investigação da temática.

A intervenção de onde se originou a pesquisa seguiu passos que apontamos aqui a partir do conhecimento da educanda que por vontade de avançar na aprendizagem da leitura e da escrita se transformou por aceitação em sujeito da pesquisa. Portanto, a sequência dos caminhos percorridos ao longo da investigação.

Destes passos definimos como o primeiro, a base exploratória, como etapa inicial que é a fase exploratória do estudo que diz respeito aos primeiros passos dados em direção aos levantamentos de hipóteses e para tal iniciou uma investigação em busca de delimitar o problema da pesquisa e perceber por meio bibliográfico para decidir sobre o objeto de estudo, campo e sujeito de pesquisa.

Essa primeira fase exploratória aconteceu com o delineamento do estado da arte iniciando um mapeamento sobre os textos existentes no Brasil com linhas de pesquisa próximas a que planejamos pesquisar para servir de apoio nas revisões literárias e para auxiliarem nas intervenções pedagógicas que tem como principal referência as concepções pedagógicas de Paulo Freire.

Por meio da primeira exploração obtivemos acesso aos dados iniciais e prosseguirmos com o processo da intervenção pedagógica. Gil (2002) contribuiu nos permitindo perceber que nossa motivação em alfabetizar uma adulta constando a eficácia tanto da “Pedagogia Freiriana” quanto dos demais estudiosos referenciados, vai além de objetivos pessoais, ela adentra o contexto social em que estamos inseridos e como nossas práticas influenciam na vida de nossos alunos.

Em nossa investigação optamos por um estudo descritivo e analítico de caso único, tendo em vista a participação ativa nas intervenções pedagógicas realizadas no interior do



grupo de “Estudos e Pesquisas Materialismo Histórico e dialético na Educação”. A pesquisa descritiva de acordo com Lakatos (1986, p.19):

[...] ‘Delineia o que é’ – aborda também quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente. Para tanto será utilizado registros para catalogar os materiais, desde os primeiros contatos com o sujeito da pesquisa, das intervenções pedagógicas e do resultado obtido.

A pesquisa está classificada como um estudo de caso único, de acordo com André (2012, p. 30), “[o] estudo de caso aparece há muitos anos nos livros de metodologia da pesquisa educacional, mas dentro de uma concepção bastante estrita, ou seja, o estudo descritivo de uma unidade que pode ser uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula”.

A opção por trabalhar com um único caso, se explica por possibilitar uma intervenção pedagógica que requer relações interpessoais de aprendizagens efetivas com as intervenções e analisando todos os passos da ação pedagógica para identificar os avanços do processo de aprendizagem da leitura e escrita da adulta sujeita da pesquisa por meio da intervenção pedagógica em pauta.

A alfabetizanda participante da pesquisa apresentou o desejo por dominar a prática da leitura e da escrita em momentos anteriores e que por diversas vezes ingressou em projetos e aulas para adultos, porém em nenhuma das tentativas obteve êxito, pois por motivos variados as aulas não foram adiante, mas uma vez pela circunstância da pandemia foi cessada no momento presente, e aqui descreveremos os níveis da aquisição da aprendizagem atingidos até o momento.

A partir das intervenções e do andamento das atividades adotamos procedimentos com base nos resultados apresentados pela alfabetizanda em cada encontro e os recursos utilizados para registrar tais procedimentos foram: caderno de campo, gravação de áudios nos momentos de entrevistas e diálogos.

Para planejarmos as intervenções precisamos em primeira ordem por meio de um questionário informal realizar a investigação do universo vocabular e temático da educanda, o que nos permitiu destacar palavras e temas geradores como indica Brandão (1985). Das palavras geradoras pesquisadas e selecionadas, destacamos quatro palavras e um termo que foram: cidade, bíblia, Acre, galinha, diploma e Rolim de Moura, para realizamos a sondagem de aprendizagem com a alfabetizanda, colaboradora da pesquisa.

A partir deste momento no primeiro encontro formal foi possível conversar sobre as motivações de ambas: alfabetizanda e alfabetizadora e para identificar os níveis de apreensão da leitura e escrita da colaboradora da investigação e os próximos passos a seguir.

Confirmamos questões sobre os horários e dias para as intervenções e marcamos a entrevista com o intuito de reunir informações para que fosse elaborado um plano de aula a partir das palavras geradoras retiradas da conversação com a educanda dentro do seu contexto cotidiano.

Essa prática foi realizada com base em Paulo Freire discutido por Brandão (1985, p. 20) na obra: *Que é Método Paulo Freire*, quando ele aponta que:

As palavras geradoras são instrumentos que, durante o trabalho de alfabetização, conduzem os debates que cada uma delas sugere e à compreensão de mundo (que é o melhor nome para a ideia de conscientização que nos espera algumas páginas à frente) a ser aberta e aprofundada com os diálogos dos educandos em torno aos temas geradores, instrumentos de debate de uma fase posterior do trabalho do círculo.

Para coleta de informações, escolhemos a entrevista despadronizada ou semiestruturada seguindo o pressuposto de Marconi e Lakatos (2011), para que possamos ter mais segurança em desenvolver o diálogo utilizando a entrevista, pois nos oferece a liberdade de agir de acordo com a exigência de cada situação e da forma que percebemos que seja mais efetiva para o momento, por exemplo, reformular a pergunta caso a entrevistada apresente resistência ou não entenda os termos que utilizarmos.

Como vertente técnica utilizamos a observação participante, com base em Lakatos (1986), nesse modelo de observação o observador é consciente do que está em busca e, portanto, precisa determinar seu objetivo e ficar atento para não influenciar no que está observando e recolhendo.

Durante as intervenções, como forma de avaliar e decidir estratégias para as próximas aulas foi possível observar a desenvoltura, como as reações ao tratar de assuntos que fazem parte da realidade da educanda que influenciam na forma como dialoga.

Os planejamentos das aulas foram baseados nos pressupostos de Freire, em que partir da intervenção a educanda fosse capaz de formular suas próprias compreensões a partir do diálogo que iniciamos considerando a palavra geradora selecionada, e a da exposição de imagens para a decodificação, para que dessa forma ela pudesse expressar e

exercer sua autonomia e a tomada de decisão diante das próximas palavras geradoras que foram surgindo.

Esses movimentos foram registrados em caderno de campo, realizamos dez encontros com a educanda sujeito da pesquisa, em torno da sua oralidade, escrita e leitura, e os materiais produzidos pela educanda que foram analisados junto aos registros das questões oralizadas, essa análise é caracterizada por análise de conteúdo.

Utilizamos sistematicamente o caderno de campo que se caracteriza como instrumento para auxiliar o método norteador da pesquisa. Foi utilizado registros neste caderno desde o primeiro contato com a alfabetizanda, a partir da sondagem, do levantamento do universo vocabular, as entrevistas e todos os procedimentos utilizados para as atividades. O objetivo dos registros além de preservar dados para as análises permite a autoavaliação, e avaliação diária sobre o desenvolvimento da alfabetizanda e se o objetivo de cada atividade aplicada foi alcançado de forma satisfatória ou insatisfatória.

Um dos objetivos das intervenções é que ela possa a partir de diálogos expandir suas concepções sobre o que se propôs além de permitir que ela tome decisões de fazer comparações com outras áreas do conhecimento e fazer a leitura não apenas das palavras, mas também do mundo, o letramento.

Ressaltamos sempre a importância que ela dialogasse e formasse suas próprias concepções sem medo de errar ou ter que acertar em tudo que falasse, lesse ou escrevesse. Percebemos que nas primeiras intervenções ela apresentou insegurança e por tais razões enfrentamos dificuldades em desenvolver as atividades, pois ela dizia que iria errar tudo se escreve sobre o que havíamos dialogado.

Os registros do caderno de campo nos auxiliaram a buscar por estratégias pedagógicas para que mostrássemos a alfabetizanda que todo o conhecimento de vida que ela possui é importante nessa troca de saberes que nos propomos.

Assim, constata-se que a pedagogia freiriana de fato produz efeitos significativos no que diz respeito a seguinte citação de Freire (1996, p. 52), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Desse modo, foram registrados esses diálogos para posteriormente relatar os efeitos dessa experiência educacional ao analisar o pré e o pós da intervenção pedagógica.

Trabalhamos com a pesquisa tem cunho de uma intervenção pedagógica colaborativa, que de acordo com Ibiapina (2008, p.26), quando decidimos seguir com esse modelo de pesquisa, é preciso que estejamos “calcados em decisões e análises construídas

por meio de negociações coletivas, tornam-se co-parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativa delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada”.

Por se tratar de uma mediação pedagógica em que tanto pesquisadora quanto a educanda estão buscando os mesmos objetivos, e dispostas a realizar as intervenções com a intenção em fazer da troca de saberes, e com sensibilidade necessária para auxiliar a aprendizagem a partir das experiências de vida para que a educanda possa intervir na luta em defesa da transformação da realidade imediata e da sociedade, que optamos pela pesquisa colaborativa.

As intervenções pedagógicas ocorreram dentro do *campus* de Rolim de Moura da Universidade Federal de Rondônia, no Laboratório de ensinagem “Orestes Zivieri Neto” e nas salas reservadas da biblioteca, utilizando do espaço e materiais disponíveis.

Na última fase aconteceu à descrição da intervenção por meio de interpretação e Análise de dados, com base nos teóricos indicados para o estudo. A pesquisa teve como orientações nas mediações de aprendizagem, a dialógica freiriana que ficou conhecido como “Método Paulo Freire” em Brandão (1983), Ferreiro; Teberosky (1999), Soares (2020; 2021) e seus seguidores.

A análise dos conteúdos segundo Bardin (1977, p.31) é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, utilizamos essa técnica por se tratar de uma pesquisa qualitativa com descrição da comunicação e aplicação do método por meio de intervenções pedagógicas. A pesquisa tem como principal o método dialógico de Freire (1983).

Diante desse papel de educador que é propor o diálogo para que a partir disso a aprendente pudesse pensar sobre situações reais de sua vivência e falar sobre as concepções que formular, essa prática se torna um desafio para o pesquisador ao analisar o conteúdo do diálogo segundo a afirmação de Bardin (1977, p.44), em que “[a] análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

A análise de conteúdo desse estudo de caso único, teve como foco principal a alfabetização de uma educanda adulta para analisar como ocorre o processo de aprendizagem da aquisição da leitura e da escrita que segundo Bardin (1977, p.115), “[...] pode dizer-se que o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a inferência sempre que é realizado ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual”.

Assim resumidamente, realizamos as seguintes etapas: Pesquisa bibliográfica, entrevista despadronizada; planejamentos das aulas de alfabetização; execução das intervenções pedagógicas; análises do material obtido, buscando sistematizar o resultado da prática pedagógica pautada na pedagogia freiriana com os aportes teóricos que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos, a alfabetização e letramento constituindo o em alfaletramento.

### **CAPÍTULO III – A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS RESULTADOS**

Abordar acerca da concretização de uma intervenção pedagógica, requer demonstrar os passos dados no percurso do trabalho, desde a projeção desta atividade até chegar ao alvo ao qual se destinou. No nosso caso em estudo, trata-se da realização de uma prática de mediações da aprendizagem de leitura e escrita, que se deu por meio de ações colaboracionista que envolveu um caso único de uma educanda adulta em fase de aquisição de aprendizagem de leitura e escrita.

Ao serem definidas as características adequadas ao atendimento de aprendizagem prática ao escrever um TCC, agregada ao referencial teórico do estudo, optamos para tal, por uma intervenção pedagógica em atendimento a um caso único indicado acima. De acordo com o exposto, o primeiro passo, para concretizar a escrita do projeto foi o de conhecer a colaboradora do estudo cuja história em breves palavras segue abaixo.

Para conhecer da história de vida da colaboradora do estudo mesmo de forma resumida para nos familiarizarmos com aspectos da realidade vivencial da educanda, elaboramos um questionário para realizar uma entrevista semiestruturada, cujo questionário foi dividido em perguntas que se configuraram como estrutura de superfície e que se desdobraram em estrutura profunda de acordo com Freire (1978), a fim de entendêssemos a realidade da alfabetizanda e realizássemos as intervenções pedagógicas pautadas em conteúdos carregados de significados reais que fizessem sentido dentro de suas vivências. São dessas vivências que foram retiradas as palavras/temas geradores, conforme acentua Brandão (1991), para a alfabetização e conteúdo/temáticas para a pós-alfabetização que de acordo com Freire (1978), é dar continuidade ao aprofundamento nos conhecimentos que se iniciaram na alfabetização conjugada com a leitura de mundo por meio da educação escolarizada.

A alfabetização de jovens e adultos está marcada pela desistência desses educandos após se depararem com a realidade excludente que encontram no caminho, muitas vezes partindo de questões pessoais advindas do contexto social que acabam influenciando para que interrompam esse processo. Além do mais, em outras situações se deparam com a falta de organização e suporte dos governantes para par4a atender a EJA, para que os jovens e adultos possam prosseguir com os estudos.

Dessa forma, a partir da entrevista semiestruturada que realizamos com a educanda colaboradora desta pesquisa, que a seguir apresentamos qual foi o diferencial motivador

para que a alfabetizanda ainda encontrasse interesse que lhe permitisse encontrar o atendimento da referida mediação pedagógica por meio da Alfabetização e Letramento.

### **3.1 A alfabetizanda colaboradora do estudo: motivações e desmotivações para frequentar a escola**

A alfabetizanda trata-se de uma mulher de 65 anos de idade, natural de Araçatuba (São Paulo), chegou com os pais a Rondônia em 1979 em busca de ganhar terra para ter um lugar para o sustento da família e construir a vida. Atualmente residente no município de Rolim de Moura, sua residência está localizada nas proximidades da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), trabalha como zeladora em uma escola estadual.

Hoje, é mãe de cinco filhos, duas mulheres e três homens, avó de quinze netos, assumiu a guarda dos netos após ter criado todos os filhos, são dois netos e uma neta, sendo dois gêmeos, cuja nora faleceu e as crianças foram morar com uma tia, porém, vinham sempre passar férias com ela e por atrasarem o retorno perdiam muitas aulas.

Desta forma, pelas condições financeiras da família as crianças estão sob os cuidados da colaboradora do estudo, que ficou responsável pelo sustento de um filho que mora com ela e os netos aos quais se refere sempre como os “menino” mesmo dentre eles, uma ser menina.

A colaboradora nos revela que nunca estudou durante a infância, pois seu pai, dizia que meninas não tinham que estudar porque era só para escrever cartas para namorados, durante todo tempo que passou com os pais ela apenas trabalhava na roça.

Ela nos relatou que residiu no Acre antes de vir morar em Rolim de Moura, sendo que seus primeiros contatos com os estudos aconteceram em Rio Branco, quando ela precisou assinar seu nome em 1984 para fazer a primeira identidade e começar a trabalhar, e, por nunca ter frequentado a escola, teve que utilizar a digital do dedo polegar, ela se entristeceu com a identidade que dizia que ela era analfabeta.

Na mesma escola que começou a trabalhar teve a oportunidade de ter suas primeiras experiências com o ensino escolar informalmente, quando uma professora que se tornou sua amiga lhe propôs ensinar o seu próprio nome, dessa forma ela trabalhava de manhã e à tarde participava de alguns momentos com a professora que lhe ensinou a escrever seu próprio nome.

As informações que seguem abaixo fazem parte dos primeiros diálogos que tivemos e revelaram dificuldades denotadoras das razões da colaboradora fazer parte das estatísticas de analfabetismo que certamente não constará no próximo censo.

Aí eu trabalhava de manhã e daí de tarde eu ia pra escola e ela me ensinava né? Aí ela ia me ensinando eu fazer meu nome aí eu aprendi fazer o nome, aí ela saiu não sei por que parou né? Aí eu parei só o nome mesmo graças a Deus que eu aprendi e aí quando eu aprendi fazer meu nome, eu não quero essa identidade analfabeta, aí eu fui e fiz ota identidade e já assinada, daí eu vim pra cá pra Rolim de Moura (INFORMAÇÃO VERBAL)

Quando chegou a Rolim de Moura e por residir sempre perto da UNIR, conheceu uma professora que trabalha na universidade e que estava disposta a formar uma turma de alfabetização para jovens e adultos vinculados ao Projeto cadastrado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), intitulado “Formação continuada de alfabetizadores na educação de jovens e adultos: pedagogia freiriana e teorias convergentes”. A educanda relata como ocorreu da seguinte forma:

Ela perguntou pra mim se eu não tinha vontade de estudar né? aí falei tenho, eu tenho muita vontade de estudar, aí ela falou assim, a então eu vou juntar umas quinze pessoas, e vou dar aula pra vocês, aí ela juntou umas quinze pessoas, aí começou, falou assim a senhora trabaia que hora? Aí eu falei trabai de manhã, ela falou assim, então dá pra senhora vim a tarde umas seis horas, falei dá, daí eu comecei vim, aí agente começou vim né? (INFORMAÇÃO VERBAL).

Porém, essas aulas não perduraram por muito tempo<sup>5</sup>, os alunos desistindo pouco a pouco e logo estava somente ela participando das aulas, a professora colaboradora do PIBIC passou a dar aulas em uma escola e a convidou para ir participar das aulas e ela aceitou, pois, sua vontade de aprender sempre a motivou. A educanda colaboradora deste estudo, nos informou que eram aproximadamente uns quarenta alunos, porém mais uma vez os alunos foram se evadindo e as aulas foram novamente interrompidas.

Colaboradora: Três vezes eu estudei lá no Rabelo, e daí ela parou, aí passou uns dois anos, aí apareceu ota professora ainda lá no Rabelo pra gente “véi” de novo, e aí eu peguei e fui de novo, aí lá tinha bastante gente, e nós estudou uns seis meses, e foi saindo de novo.

Pesquisadora: por que será que as pessoas vão se desmotivando, a senhora lembra? A senhora nunca desistiu?

Colaboradora: não, nunca desisti, só paro quando não tem mais jeito, por que a minha vontade é muita, por que eu tenho muita vontade de ler, pegar uma coisa assim e ler escrever. (INFORMAÇÃO VERBAL)

Na primeira entrevista com a educanda colaboradora da pesquisa foi possível perceber a necessidade de se trabalhar com a concepção freiriana de alfabetização, utilizando o diálogo e formulando atividades apropriadas para a realidade e o nível de apreensão da língua escrita

<sup>5</sup> Projeto que tinha período de atuação de bolsistas e sem o suporte dos colaboradores bolsistas não tínhamos como manter de pé a “Sala de Aplicação” onde ocorriam as aulas no Campus.



de acordo com Ferreiro; Teberosky (1999) e Freire (2011), sempre buscando atingir o letramento da educanda, conjugando a leitura de mundo com a leitura da palavra.

Na alfabetização de jovens e adultos é muito importante que os alfabetizados não sejam tratados de forma infantilizada, por ser um ponto que desmotiva os jovens e adultos a seguirem com as aulas. Essa afirmativa aparece, quando perguntei para a informante colaboradora da pesquisa a sua opinião sobre as motivações que levam os jovens e adultos desistirem das aulas, ela me respondeu o seguinte:

Eu acho que é por que tem uma vizinha minha, que ela começou a estudar comigo, ela falou eu não vou mais não por que ela tinha que escrever alguma coisa a professora tinha que pegar na mão dela, igual de menino pequenininho né? Aí a professora tinha que pegar na mão dela e ela com a mão endurecida, a professora falava que tem que ser com a mão molinha, daí ela falou, á eu não vou mais não, que a professora tem que pegar na minha mão pra mim fazer alguma coisa, aí fala A, B, falava agora ai quando passava dois minuto perguntava pra ela a letra ela já não sabia mais, ai ela falou a não vou mais não, aí ela desistiu, e muita gente, desisti por isso né? Porque acho que fica constrangido eu acho né? (INFORMAÇÃO VERBAL).

A educanda relata que um dos motivos pelo qual ela não buscou a alfabetização pela Educação de Jovens e adultos (EJA) no Centro Estadual de Jovens e Adultos (**CEEJA**) foi devido à logística de transporte e os perigos que poderia encontrar ao se deslocar sozinha de sua casa até a instituição de ensino. A seguir destacamos um trecho da entrevista que realizamos, quando perguntado se ela já havia buscado uma instituição de ensino para prosseguir com os estudos ou se teria interesse em estudar na EJA, ela respondeu o seguinte:

Colaboradora: Vixe se não for longe né? Por que tem uma professora conhecida minha que ela dava aula lá no Ceeja, não sei se ela dá aula lá ainda, ela dava aula lá pra adulto agora eu não sei, aí ela me falou Tonha se quiser estudar? Aí eu estou dando aula pra esses jovens e adultos mesmo, aí cê se matricula lá e cê vai, aí eu falei, mas é que horas? Ela falou assim: é hora normal entra às sete horas e sai onze horas.

Pesquisadora: à noite?

Colaboradora: à noite! Entrava sete horas e saia a onze hora da noite, aí falei assim eu não vou por que pra ir eu posso até ir mais cedo né? Mas pra vim de lá onze horas sozinha eu não venho, daí por isso que eu não fui não, eu tenho muito medo.

Pesquisadora: É lá mesmo o Ceeja. Mas então é mais por causa da distância mesmo, por a senhora ter que ir a pé?

Colaboradora: É ir a pé e pra ir até que não tenho medo porque a gente pode ir mais de dia né, agora vim onze horas da noite sozinha, aí eu falei não, não vou. (INFORMAÇÃO VERBAL)

De acordo, com essa fala da educanda podemos fazer uma reflexão sobre como a questão da Educação de Jovens e Adultos ainda sofre com a falta de prioridade do poder público para essa modalidade de ensino, a instituição de ensino que poderia recebê-la para que

a mesma conseguisse dar continuidade a sua alfabetização, localiza-se a uma distância longa de sua residência e a falta de transporte escolar próprio para essa demanda é uma fator que contribui para que os educandos se distanciem de seus objetivos.

Ao organizarmos os registros de fragmentos da história de vida da colaboradora do estudo, por meio do qual levantamos as palavras geradoras que deram origem ao planejamento desta intervenção, apresentamos abaixo os passos do planejamento e intervenção em atendimento a educanda em pauta.

### **3.2 Passos da intervenção pedagógica e cumplicidade entre a educanda e a educadora**

Depois de conhecer a educanda e sua vontade de consolidar a aprendizagem da leitura e da escrita nos tornamos parceiras desta dupla tarefa a de ensinar e aprender a ler e escrever com o objetivo de alfaetrar. Desta maneira, no dia 07 de maio de 2019, realizamos um encontro para decidirmos como iniciariamos as intervenções, a primeira parte da pesquisa com a adulta em fase alfabetização, utilizando os pressupostos de Freire, iniciamos com leituras, sobre o método Paulo Freire, com as pesquisas de Ferreira e Teberosky entre outros teóricos.

Em seguida pensamos sobre como acontece o processo de mediação pedagógica de leitura e escrita com o adulto, planejamos como faríamos para investigar quais foram as experiências escolares no campo da alfabetização que a educanda já teria participado antes da referida intervenção pedagógica.

Decidimos que iniciariamos com um primeiro contato para que sondássemos qual seria a melhor forma de iniciar as intervenções que já havíamos imaginado iniciar com um questionário contendo no início a estrutura de superfície para conhecer um pouco da sua identidade, gostos e como esta alocada na formação familiar.

A segunda parte foi à realização da entrevista com o auxílio de um questionário, que serviu somente de direção, porém voltado para a estrutura profunda para saber como ela interage com a sociedade e como se posiciona em questões políticas e sociais.

A educanda já havia frequentado aulas nos projetos na Unir em atividades de mediações pedagógicas realizadas com alunos e colaboradores na universidade, e experiências pedagógicas com professoras que trabalharam com a EJA.

Dessa forma, como mediadora/interventora e com a orientadora deste estudo compreendemos que para atender aos objetivos destas intervenções que se dá a partir das orientações freirianas, para que pudéssemos chegar a resultados em que o adulto possa atingir à aquisição da escrita e da leitura através da dialógica na problematização da

palavra/tema, para posteriormente realizar texto no qual por meio da problematização aparecem os conteúdos da existência do educando que se configura em letramento.

Essa fase foi decisiva como uma forma de nos preparar para que ao iniciar os planejamentos da intervenção termos como conteúdo das palavras e temas geradores a própria trajetória de experiências da educanda.

Como uma retomada de momentos anteriores nas tentativas de aprendizagem da leitura e da escrita por ela realizadas, optamos por aplicar atividades para que possamos confirmar qual o “nível de aquisição de leitura e de escrita” em que se encontrava no momento do nosso primeiro encontro, com o objetivo de planejar atividades que contemplassem a fase de domínio de conhecimento em que ela se encontrava neste campo do saber.

Para assegurar a escrita que se encontram nestas páginas, buscamos formas de como registrar as aulas, atentando para anotar no caderno de campo o tempo exato em que desenvolvemos as atividades e como procedemos.

Desta maneira, iniciamos os registros no dia 16 de maio de 2019, com o primeiro contato com a educanda sujeito do estudo. Esse momento foi reservado para nos apresentarmos, conhecer um pouco da realidade de cada uma, dialogarmos sobre como a educando imaginaria as formas como se dariam as intervenções para que pudéssemos expor as motivações que nos levaram até ela, questioná-la sobre como foram às experiências com a alfabetização em momentos anteriores.

A entrevista foi realizada no dia 03 de junho de 2019 para conhecer e fazer uma investigação sobre a realidade da educanda e para levantar as palavras geradoras, Freire (2011, p. 14);

Estas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou reconstituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas se configuram.

Realizamos o levantamento do universo vocabular, e escolhemos as palavras geradoras, seguindo os critérios de riqueza linguística e pragmática das mais simples para as mais complexas, as palavras selecionadas foram: ajuda, escola, filhos, neto, sitio, Acre, Rolim de Moura, Rabelo, professora, velho (véi é a forma como ela verbaliza), bíblia, meninos, moleques, diploma, estudar, família, política, livro, cidade e galinha. A partir destas mesmas palavras elaboramos as atividades para realizar o teste de nível de

aquisição da leitura e da escrita fundamentada no nível conceitual de acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999).

O conjunto das palavras geradoras encontradas na conversa com a educanda possuem todas as letras do alfabeto, ou seja, consoantes e vogais, estão presentes nas palavras com fortes significados apresentadas no diálogo pela colaboradora do estudo durante a entrevista.

A primeira atividade foi destinada para caracterizar o nível de leitura e de escrita que a alfabetizanda se encontrava, e aconteceu com a intervenção no dia 11 de junho de 2019 das 18h50 às 20 horas.

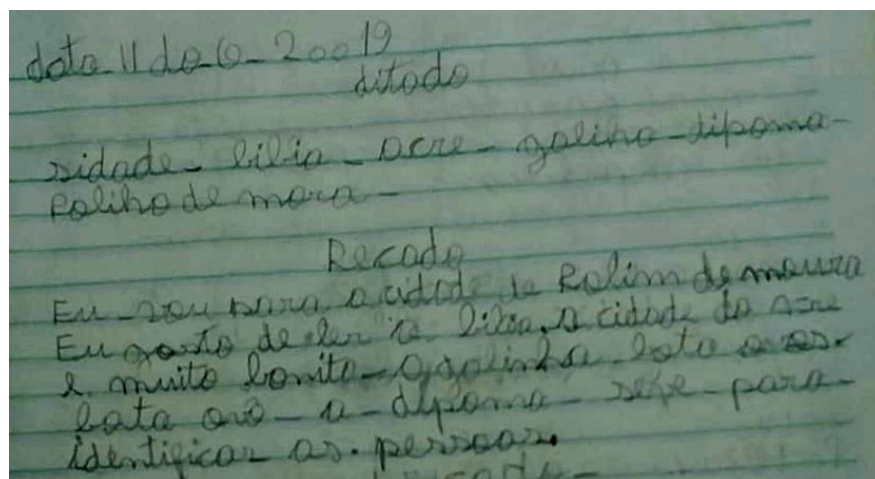
Esses níveis conceituais de escrita e de leitura são definidos por Ferreiro e Teberosky (1999), como:

Nível pré-silábico /silábico: quando o educando utiliza desenhos, formas e garatujas para representar à escrita, se o educador ou educadora pedir que escreva a palavra “mãe”, por exemplo, ele possivelmente vai desenhar a mãe com as características que ele entende que a definem.

No nível silábico-alfabético: o educando entende que as letras representam os sons da fala, mas ainda não domina a ponto de perceber que as sílabas são compostas por consoantes e vogais juntas, ele simplesmente conta quantas sílabas ele pronuncia e representa utilizando uma letra para cada sílaba, por exemplo; bola escreveria (BA ou BL).

E no nível alfabético: o educando já é capaz de escrever utilizando as letras do alfabeto, percebendo que cada letra representa um som da fala e precisa junta-las para formar as sílabas, porém, ainda se nota que confundem em alguns pontos devido a forma que oralizam.

Iniciamos a intervenção com um ditado de palavras, seguindo uma sequência da palavra mais simples para a mais complexa, trabalhamos com cinco palavras e um termo, foram as seguintes: cidade, bíblia, Acre, galinha, diploma, Rolim de Moura, cujas produções da escrita estão expostas abaixo nos fragmentos enumerados.



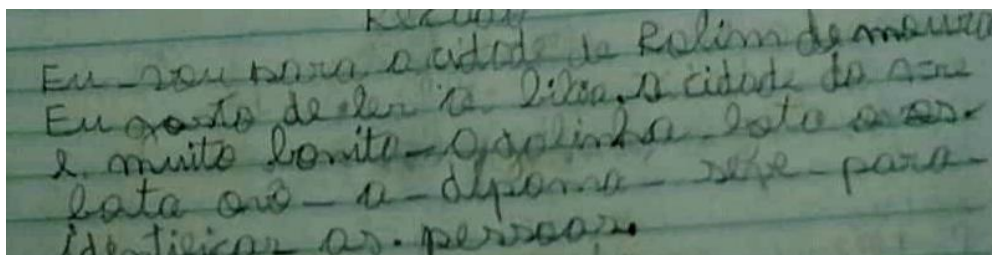
Fragmento I - Escritos da educanda

Ao darmos início ao ditado a educanda prontamente começou a escrever, porém trocando algumas letras, por exemplo, escrevendo “CIDADE” com a letra **S**, demonstrando também dificuldade em perceber que na palavra “BÍBLIA” existe o som da letra **L** e que ela precisa aparecer na escrita, a palavra “ACRE” ela também não consegue identificar o encontro consonantal **CR**, o mesmo ocorre com a palavra “GALINHA” devido ao **NH**. Com a palavra “DIPLOMA”, devido a variante linguística dificulta que a educanda perceba a presença do **L**, pois pronuncia dizendo o **R**, dessa forma: “DIPROMA” precisou de auxílio para compreender a escrita da língua padrão.

O termo “ROLIM DE MOURA” nos chamou a atenção, pois, a alfabetizanda escreve como pronuncia na escrita, “ROLINHO” ao invés de “ROLIM”, porém, um fato interessante é que ela afirma que Rolim é escrito com a letra maiúscula, quando questionada o motivo, ela não sabe ao certo, disse que foi ensinado a ela que o nome da nossa cidade é com letra maiúscula, nesse momento explicamos que as palavras seguem algumas regras, fizemos um apanhado sobre os substantivos próprios e comuns, e que os nomes são tratados como substantivos próprios sempre escritos com letras maiúsculas.

Sobre os usos de letras maiúsculas e minúsculas, explicamos que Rolim de Moura é uma cidade, todas as cidades países e nomes de pessoas, que se caracterizam como nomes que são substantivos próprios e por esse motivo são escritos com letras maiúsculas. Após essa explicação a educanda recordou, que já havia aprendido a escrita correta, só não conhecia a regra gramatical. Salientamos ainda, que os demais nomes são tratados como substantivos comuns, como por exemplo, o nome dos objetos, plantas e coisas. Estes se escrevem com letras minúsculas.

Após o ditado foi proposto que ela escrevesse frases curtas a partir de cada palavra, sem influência da intermediadora, a partir do que ela conseguisse associar com as palavras, ela formulou as frases, e ficou livre para fazer como achasse melhor, escreveu direto, sem pontuações e uma frase seguida da outra acompanhando a mesma linha. Logo abaixo expusemos a forma como ela organizou a escrita.

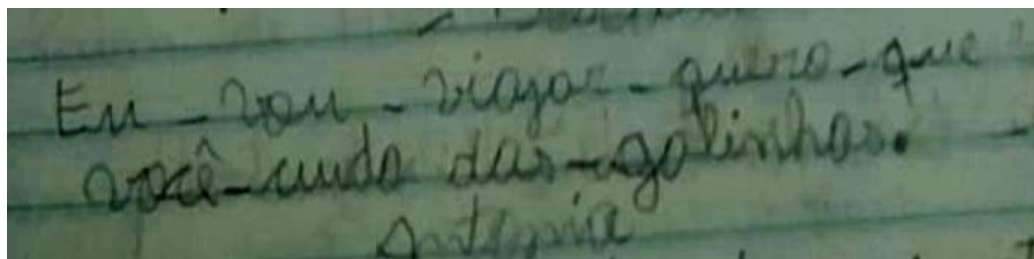


Fragmento II – Escritos da educanda

A segunda atividade, propomos que ela produzisse um texto em forma de bilhete, carta, um aviso ou recado, o que ela fosse mais familiarizada, porém ela teve dificuldade em entender o que era para fazer, quando dissemos que era para fazer um texto, ela ficou assustada, disse que não sabia, mesmo tendo feito o ditado de palavras de forma bem espontânea.

Foi preciso intervir explicando que era algo simples, como se fosse deixar um recado para alguém da família caso estivesse indo viajar, mas como não teria como falar com essa pessoa, ela precisaria deixar por escrito.

Nesse momento ela entendeu e perguntou se poderia escrever para o filho dela cuidar das plantas e das galinhas enquanto ela estivesse viajando, e sorriu. Questionamos o seguinte: está vendo como a senhora sabe fazer? É exatamente isso. No fragmento a seguir está o recado escrito pela colaboradora da pesquisa.



Fragmento III – Escritos da educanda

A educanda demonstrou alegria em poucas linhas e expressou nas falas muitas dificuldades, sempre preocupada com os erros, até sugeriu que preferia que fôssemos falando ou escrevendo um texto para copiar do jeito que os professores fazem.

Explicamos que ela sabe fazer e que teria que ser da forma como ela entendesse e que depois juntas iríamos fazer o exercício para perceber os pontos que precisariam melhorar. Após concluir levei o caderno com suas atividades para digitar da forma correta para ela fazer a comparação entre o seu texto e o texto corrigido.

A intervenção do dia 13 de junho de 2019 aconteceu das 18h50 às 20h50 horas, iniciamos conversando um pouco sobre como passamos durante os dias sem as intervenções pedagógicas, uma forma de deixar mais leve os próximos passos.

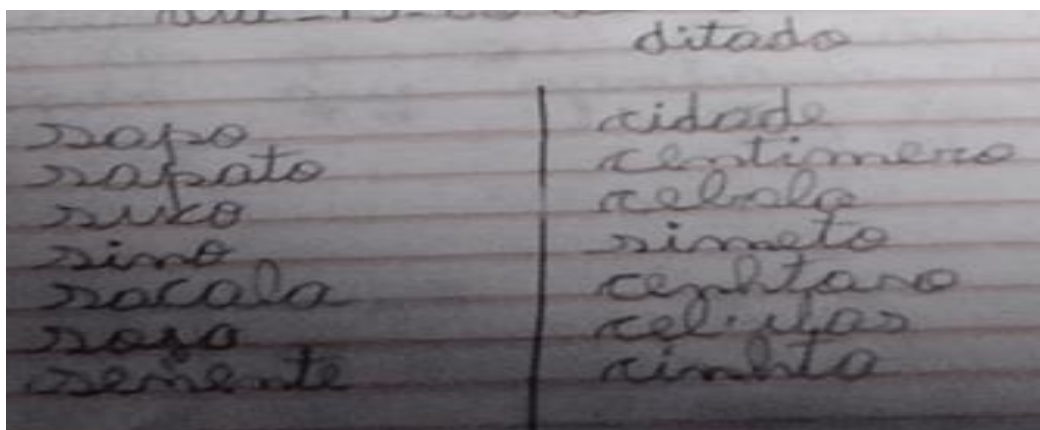
Em seguida ela fez a leitura do próprio texto que elaborou na intervenção anterior e depois leu o texto digitado pela interventora, conversamos sobre a intervenção anterior, pois ocorreram alguns equívocos, como faltar letra, confundir uma letra com a outra e percebemos a troca do **S** pelo **C**, ela disse que para ela é como se fosse a mesma coisa, e que não entende por que casa escreve com **C** e cidade também, ela acha que cidade teria que ser com **S**, por que o **C** tem som de **Q** ou do **K** quando escreve casa.

Explicamos que são regrinhas ortográficas da língua portuguesa que precisamos nos aprofundar, para não termos essas dúvidas, e que vamos usar a letra **C** sempre junto com as vogais: **E, I**, dessa forma somente quando for **C** com elas vai ficar **CE, CI**. Quando for com **A, O, U**, vai ficar com o som semelhante com o **Q** ou **K** igualmente ela me indagou.

Reforçamos a ela que somente lendo e escrevendo frequentemente vamos conseguindo entender as regras da nossa língua e nos habituamos a usá-las e que isso não deve ser um problema e nem preocupação no momento.

Propusemos que escrevesse palavras com a letra **S** e **C** para conversarmos sobre a diferença, ela me disse que não conseguia lembrar, então fui ditando algumas palavras e ela foi escrevendo livremente da forma como achava que seria, orientamos que ela fizesse uma linha separando de um lado as palavras que ela entendesse que fosse escrita com a letra **S** e do outro lado as que fossem com a letra **C**, ainda assim ela trocou o **S** pelo **C** e também o contrário.

A figura abaixo estão expressas uma das atividades referente aos usos das referidas letras.



Fragmento IV - Escritos da educanda

Para facilitar a compreensão da educanda sobre a naturalidade do erro e ficar mais leve para a sua aceitação, começamos a conversar sobre fatos do dia a dia e chamando atenção para as palavras que foram surgindo com essas letras na intenção de que ela percebesse que não é difícil “lembrar” como ela havia mencionado no início, que as palavras fazem parte das nossas conversas mais simples e de nosso dia a dia e que não precisa ter medo de errar, reforçamos que ela já sabe e que apenas precisamos exercitar na escrita.

Com a realização dessas atividades já é possível perceber o nível de aquisição de leitura e de escrita que a educanda se encontra, segundo os estudos de Ferreiro; Teberosky (1999), ela está se aproximando do início do nível alfabético, pois ela já domina os mecanismos da leitura e da escrita.

A primeira atividade utilizando como base a codificação e decodificação da palavra/tema gerador a partir de imagens como nos direciona o método Paulo Freire, ocorreu dia 09 de julho 2019 no horário da 18h40 às 20h07 horas, em forma de diálogo, conversamos sobre assuntos e questões relacionadas às crianças que estão expostas na imagem apresentada a ela por slides.

Essa imagem foi utilizada como uma estratégia para percebermos se ela iria relacionar com a palavra que foi a que percebemos que ela mais repetiu durante a entrevista no levantamento do universo vocabular da educanda, quando Brandão (1991), fala sobre a palavra geradora nos adverte que é fácil reconhecê-la no discurso por serem palavras que se repetem como sustentação da fala da informante, e por isso ele dá o nome de palavra “dobradiça”, então, percebemos essa ação de um vai e vem até chegarmos ao ponto de concretização do saber.



Dessa forma como percebemos que ao se referir aos netos e aos filhos e a sua própria infância, ela utilizou com frequência a expressão “os meninos”, esse fato foi determinante para que a palavra MENINO fosse à primeira palavra geradora selecionada para codificação e tematização. O fragmento abaixo é parte da entrevista que já citamos anteriormente quando ela decide por aceitar a guarda dos netos para morarem com ela,

Aí eles ficavam um pouco lá com ela e aí ela ligava pra mim e fala, tem como cê ficar com os meninos pra mim? E aí eu falava manda, aí mandava os meninos pra cá, aí ficava uns quatro, cinco mês aqui e aí ela falava manda os *menino*, aí vai os menino, volta os menino [...] daí eu peguei a guarda deles, dos três. (INFORMAÇÃO VERBAL).

A decodificação ou a ressignificação/tematização da palavra menino ou meninos e a observação da codificação/imagem selecionada, aparecem várias crianças sendo meninos e meninas de cores e tamanhos diferentes é uma forma que buscamos de fazer com que a educanda pudesse formar suas concepções acerca da palavra geradora, pensando a imagem em várias perspectivas seja pessoal, social e também política, este exercício é descrito como problematização do tema ou palavra geradora, como nos mostra Freire (2011, p.15), na obra *Pedagogia do Oprimido* que:

[a] 'codificação' e 'decodificação' permitem ao alfabetizando integrar a simplificação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial - ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significante, coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este - o mundo - é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais.

Esse exercício de alfabetizar letrando pensado nos estudos apontados por Soares (2013) foi executado na ação de codificação e decodificação da palavra menino em forma de diálogo, com a intenção de fazer com que a alfabetizanda conseguisse a partir da imagem se reportar para sua vivência, para a sua própria realidade e a realidade da sociedade em que está inserida, a seguir expomos como aconteceu essa intervenção, de acordo com Freire (2011, p. 17):

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensa-las segundo exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade de vida, saber e poder dizer a sua palavra.

Esta imagem foi apresentada a educanda para realizarmos a problematização da palavra geradora “MENINO”, observando e refletindo sobre a imagem, seguem os questionamentos abaixo.



Imagem retirada da internet (Codificação da palavra: MENINO)

Segue o exemplo da problematização da palavra geradora desdobrada em estrutura de superfície e estrutura profunda.

Pesquisadora: o que a senhora vê? Como a descreveria essa imagem?

Colaboradora: respondeu: a eu vejo uma família né?

Pesquisadora: uma família? E quantas pessoas a senhora vê?

Colaboradora: cinco pessoas.

Pesquisadora: qual a faixa etária deles, são mais ou menos da mesma idade?

Colaboradora: não, tem dois mais velhos e dois mais novos né?

Pesquisadora: Mas não chegam a ser adultos, não é?

Colaboradora: Hara é adolescentes né?

Pesquisadora: Então são crianças?

Colaboradora: Harã.

Pesquisadora: a partir dessa imagem nos percebemos algumas coisas, todos eles têm as mesmas características? Ou tem diferenças?

Colaboradora: não são iguais, tem diferença.

Pesquisadora: E sobre essa imagem ainda, olhando essas crianças, esses meninos, analisando a questão social mesmo, em que contexto eles estariam inseridos, para a senhora a cor da pele, por exemplo, aqui tem um que é bem branco, esse aqui não conseguimos identificar as características dele, se ele é de alguma descendência vinda de outro país talvez, esse aqui parece ser uma menina de uma descendência de negros e esse parece mais descendente de japonês. (apontando e mostrando a imagem no slide), se nós percebêssemos essas crianças, no dia a dia, se pensássemos essas crianças no seu dia a dia, por exemplo, em Rondônia, Rolim de Moura, e no país mesmo, conforme escutamos no jornal o que vem acontecendo com relação a discriminação, ao preconceito que existe, se fôssemos pensar dessa forma, as crianças tanto as brancas quanto as negras, teriam as mesmas oportunidades? De estudos, por exemplo?

Colaboradora: a acho que não, as brancas tem oportunidade do que as negras né?

Até hoje esse preconceito né, aonde tem pessoas mais brancas e pessoas mais morena, essas pessoas mais morenas, eles é meio, como é que se fala, é meio que desclassificada. (risos)

Pesquisadora: Até mesmo na questão de saúde, uma criança filha de pobre e uma criança filha de rico, por exemplo, a assistência à saúde vai ser a mesma?

Colaboradora: a não é não, a da pessoa rica é mais, mais assim uma coisa mais profunda né? Se for pobre e negro é deixado meio pra lá ne? Vamos deixar pra depois né?

Pesquisadora: Passando pra outra questão, falando do nosso estado, o estado de Rondônia pode perceber se no estado existe algum fato importante com relação ao contexto em que as crianças estão vivendo? Assemelham-se ao contexto em que as crianças estão vivendo com as crianças de vinte anos atrás, por exemplo? A senhora percebe alguma mudança?

Colaboradora: Tem muita mudança, por que na época mesmo que eu mudei pra cá pra Rondônia, era bem diferente, era bem difícil por que eram só aquelas picadas, mas era a convivência o pessoal era mais amigo do que hoje, por que não tinha muita coisa né aí o pouco que tinha as pessoas se ajudava, compartilhava, e era todo mundo mais amigo, e hoje é cada qual pra si e Deus pra todos.

(INFORMAÇÃO VERBAL).

No mesmo slide que apresentamos a imagem, apresentamos a palavra “MENINO” e a palavra criança escrito em letras maiúsculas, após a leitura dialógica da imagem e a decodificação do tema e da palavra geradora, a proposta foi que a educanda realizasse a atividade de produção de texto, a partir da sua concepção, levando em conta o que dialogamos e as comparações que fizemos com as situações que vivenciamos. A educanda demonstrou muita insegurança, ao produzir algo escrito, alegando que não consegue pensar e escrever ao mesmo tempo.

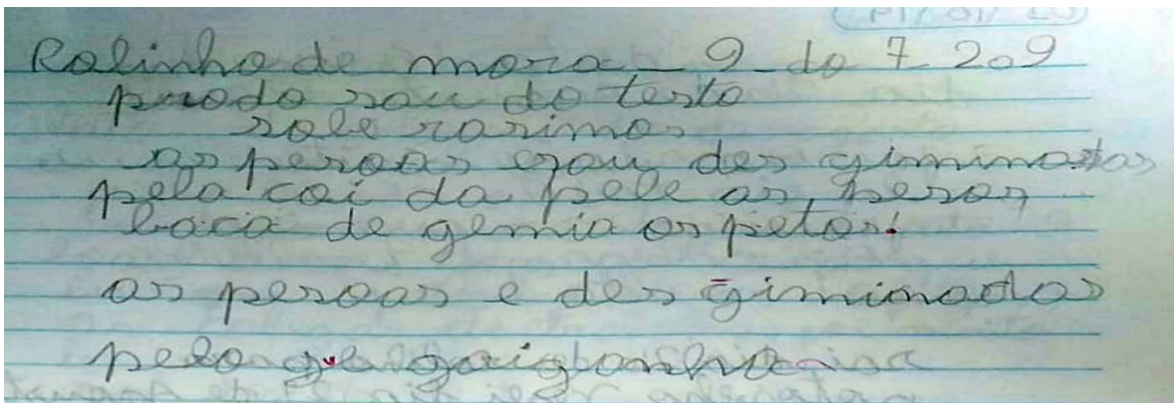
Conversamos mais um pouco para acalmá-la e incentivá-la dizendo que ela traz consigo saberes não escolarizados que se encontram com os saberes escolarizados, e que ela só precisa perder o medo de errar. Não existe certo e errado, mas sim situações que acontecem de acordo com a necessidade para cada ocasião, que a leitura e escrita faz parte de um processo longo que vamos aperfeiçoando no decorrer de nossas reflexões e contato com novas informações, pois essa é a forma que vamos aprendendo. Para Macedo (1989), o erro e o acerto não são privilégios de quem sabe, mas são caminhos necessários ao conhecimento.

Da mesma forma, Schwartz (2012), explica que os educandos jovens e adultos mesmo sabendo que é vantajosa determinada aprendizagem, eles criam mecanismos de defesa que o impedem de seguir adiante por medo do desconhecido. Schwartz (2012, p.67), corrobora ainda com a ideia de que “[a] consciência do medo de não ser capaz de aprender pode ser mais importante motivo, ou para evadir, ou para vencer o medo e conseguir construir a aprendizagem, isso vai depender da intervenção do educador nesse sentido”. E foi por está razão que em todo o processo de mediação das intervenções pedagógicas procuramos deixá-la confortável no sentido de que seus conhecimentos de vida nos ajudariam em nossa formação como educadoras.

Após se acalmar a educanda escreveu poucas linhas, mas conseguiu expressar o que pensa e o que concluiu a partir da nossa conversa, e isso reforça a ideia de que a pedagogia dialógica liberta o educando dessa necessidade de se encaixar em um padrão estipulado pela sociedade e pelo próprio aprendiz que ainda não conseguiu entender que ler e escrever precisa acontecer como instrumento que colabora para que a mesma consiga se impor e atuar dentro da sociedade em que vive e reivindicar os direitos de forma coletiva no interior dos movimentos sociais.

Dessa forma, a educanda com a continuidade deste modelo pedagógico dialógico, está se formando uma pessoa não apenas alfabetizada com capacidade de codificação e descodificação de símbolos, mas sim, uma pessoa alfaetrada capaz de tomar decisões que mudem para melhor sua atuação política e social. Sobre esses aspectos, Freire (2011, p 14), nos mostra que quando dizemos a nossa palavra, estamos assumindo o papel de sujeitos de nossa história além de colaborar com os demais, pois assim teremos voz para lutar pelos direitos do povo, pois nos assumimos conscientemente como trabalhadores.

Os fragmentos abaixo revelam o que a educanda conseguia elaborar a partir das diferenças étnicas apresentadas na codificação e problematização da palavra “MENINO” apresentada acima.



Fragmento IV- escritos da educanda

Quando ela não conseguia mais escrever dizia que estava cansada e se poderíamos deixar para a próxima aula. Sempre que estes fatos pedagógicos aconteciam, encerrávamos a intervenção e enfatizávamos formas de encorajá-la a prosseguir. Mostrávamos e que ela tem muito a ensinar e nós a aprender com ela. Devido termos percebido que a educanda se colocava na posição de quem não sabe nada, ou que os outros sabem mais. Nossa postura mediante a situação se baseou nas ideias de Freire (2011), acerca da educação libertadora que se choca com a educação bancária na qual o educando não sabe e que o educador é quem sabe de tudo e deposita o saber sobre ele.

Para encerrar propusemos que ela fizesse um ditado do que elaborou para que a mediadora fosse escrevendo para que ela percebesse que tem autonomia para formular ideias a partir do que dialogamos.

A escrita acompanhou a fala da alfabetizanda, percebendo que a educanda pronunciava a palavra discriminação com a vogal “e” foi escrito exatamente como ela fala e na aula seguinte foi apresentado a ela as palavras “Discriminação” e “Descriminação”, e fizemos uma breve explicação que nesse caso a palavra discriminação era a adequada seguindo as regras de ortografia da língua portuguesa, pois, discriminar é o ato de tratar alguém com distinção, discriminar por causa da cor de pele ou classe social, com base na formação da educando para o alfaetramento, e descriminar é o ato de retirar a culpa, por exemplo, quando alguém comete um crime e a justiça retira a culpa do crime do qual foi acusado.

Além das questões relacionadas às regras de ortografia, dialogamos e refletimos sobre quais as motivações que uma pessoa utiliza para discriminar alguém, fomos conversando sobre as questões de violência sobre as mulheres, as crianças, as pessoas negras e pobres e isso nos levou a um gancho para discutir nas intervenções seguintes.

Durante a intervenção pedagógica do dia 11 de junho de 2019 que aconteceu entre às 19h às 20h horas, iniciamos com a leitura do texto produzido por ela na aula anterior. Percebemos o cansaço e sempre reclamando de um incômodo nas vistas que atrapalha na leitura, dessa forma começamos a leitura compartilhada, lemos e dialogamos sobre o tema da palavra geradora “MENINO” e o que envolve a palavra dentro do contexto social político e cultural.

Entendemos que dentro do que foi problematizada a educanda demonstrou inquietação com relação ao preconceito e a discriminação com relação à cor da pele, elaborando um texto crítico sobre o racismo. E embora na escrita tenha demonstrado insegurança, na produção e na elaboração de ideias de forma oral, em forma de diálogo ela demonstra um avanço em formular pensamentos e se expressar. Isso significa o alcance de um resultado do ato de alfabetizar letrando.

Soares (2021) diz que alfaetrar é aprender a ler e interpretar textos reais para fazer uso social e cultural dessa prática. A seguir apresentamos um trecho da problematização da palavra geradora em que a educanda fala sobre como percebe a questão da discriminação racial:

Pesquisadora: Na sua visão essa mortalidade infantil ela acontece na mesma proporção, na mesma medida, tanto com os filhos dos ricos como dos pobres?

Existe a mesma segurança para quem tem mais dinheiro e quem tem menos? E com relação à cor? As crianças negras são menos atingidas do que as crianças brancas?

Colaboradora: Existem muitas vezes as crianças negras é mais agredida do que a criança branca, eu não sei o que o pessoal acha na criança negra, eu penso que tudo é o mesmo, o sangue é o mesmo, a carne é a mesma, a gente tudo é filho do mesmo pai que é Deus né? E tem essa diferença entre gente branca e gente preta, o pessoal não gosta de gente preta, não sei por que, mas tem.

Pesquisadora: A senhora consegue entender por quê?

Colaboradora: não consigo, porque penso que todos precisam ser tratados igual.

Pesquisadora: existem várias teorias que vem através da historia, dos motivos por que isso acontece, existem varias explicações teóricas, existem nos livros que fazem entrevistas com varias pessoas e tentam descobrir por que ate hoje a sociedade nutre esse preconceito e essa discriminação, tem alguns casos, que eu irei procurar textos para ler com a senhora exercitar a leitura e a escrita, com esses textos que nos ajudam a entender melhor os reais motivos de isso ainda acontecer, existem explicações científicas e também as comprovadas de forma social, de pessoas que vivem e relatam as situações e buscam por respostas. Mas a mais gritante é essa divisão de classe que existe e acaba fazendo com que as pessoas se olhem com essa diferença, como se fosse necessário sempre ter alguém que mande mais, que valha mais que as outras, e é isso que precisamos colocar um fim, pois é uma minoria que tenta encabrestar a grande maioria que são os pobres que acabam sendo oprimidos por não saber a força que possuem se resolvessem se unir.

colaboradora: isso é bem verdade.

(INFORMAÇÃO VERBAL).

Ao término do nosso encontro que foi um dos mais breves, devido o fato de que a educanda demonstrou cansaço e por esse motivo não estava se mantendo concentrada, percebíamos que estávamos dando conta da questão do letramento. E assim, sugerimos que ela fizesse a leitura do texto já elaborado com apontamentos dos aspectos que precisavam ser revisados, para fazermos uma comparação e corrigirmos os pontos nos quais percebíamos a diferença na escrita em comparação com a atividade corrigida. Indicamos as referidas correções devido à educanda ter trocado algumas letras, em diversas palavras e em outras faltarem letras em outras.

Percebemos uma fase transitória de conflitos mentais apresentados em algumas palavras que a educanda escreveu e depois não conseguia definir ao certo o que estava escrito. Propusemos que ela conversasse em casa com o filho e netos sobre o que debatemos no encontro, para que ela conseguisse entender como eles se posicionam com relação as referidas questões.

Na intervenção do dia 20 de agosto de 2019 elaboramos uma proposta de atividade, para realizarmos uma troca de saberes, sendo uma leitura compartilhada, levamos o texto com o seguinte título: Um panorama, quem são e como vivem as crianças do Brasil?

A proposta dessa intervenção foi que a educanda fizesse a leitura em voz alta tendo liberdade para tirar dúvidas, observar parágrafos, pontuação, e perceber como

finaliza uma ideia e inicia outra em cada parágrafo e interpretar o texto para conversarmos sobre os pontos que nos fizessem pensar sobre a realidade das crianças do país e de nossa cidade.

Nesse dia a sala de estudos que habitualmente usávamos, estava ocupada, conseguimos uma sala livre na biblioteca. Percebendo que a alfabetizanda não está se sentindo muito à vontade com a movimentação que vê pela janela de vidro, propusemos trocar de cadeira para que ela se sentasse de costas para a porta, mesmo assim ela demonstrava continuar incomodada e diz que estava cansada, com as vistas doendo.

Perguntamos se desejaria deixar para outro dia, e ela respondeu que poderíamos continuar. A educanda fez a leitura em voz alta com auxílio, e ao terminar socializamos as ideias interpretadas sobre o que ela leu, mas por sua preocupação em não errar e entender as palavras, quando procurávamos interpretar ela dizia que não lembrava o que leu. Então, fazíamos a leitura novamente de forma compartilhada, e tornávamos a conversar sobre o tema e a partir desta mediação, ela conseguia entender de qual temática o texto tratava.

Optamos por dialogar através de um parágrafo por vez e trazendo para nossa realidade, comparando a forma de vida das crianças do texto com os da nossa cidade, como vivem se existem muitas crianças nas ruas, se é perceptível diferenças de classes sociais e condições econômicas e como isso influencia na vida, na saúde e na educação das crianças locais. A educanda se saiu muito bem neste diálogo, oralizando acerca da sua compreensão e sempre muito comunicativa. Esse momento nos remete a atuação de Freire (1978), nos círculos de cultura em que ele nos mostra que a leitura de um texto demanda a ‘leitura’ do contexto social a que se refere, ou não haverá sentido algum para a aprendizagem do educando.

O primeiro parágrafo que foi o que mais chamou atenção da educanda para a triste realidade que ainda vivenciamos, foi o seguinte: “mais da metade de todas as crianças e adolescentes brasileiros são afrodescendentes e mais de um terço dos 821 mil indígenas do país são crianças”.

Ela se surpreendeu sobre a estatística que o texto aponta e relata que não entende como ainda podem existir tantos preconceitos com as pessoas negras e também com os índios, em um lugar em que eles são a maioria, ainda assim sofrerem tamanhos ataques. Aqui podemos perceber como a problematização dos pressupostos da pedagogia freireana e o letramento faz com que a educanda desenvolva um olhar crítico sobre o que está lendo, pois ela relaciona com situações que vivencia no seu cotidiano.

Voltamos a falar sobre as relações de poder, e as desigualdades, pois a classe dominante ludibria a classe trabalhadora para que acreditem que precisam seguir as ordens que os capitalistas impõem sobre a maioria na sociedade nos fazendo acreditar no conformismo de que é preciso seguir essa estrutura para que tudo continue como está.

Ela diz que desta forma nunca vai acabar a desigualdade, levantei a questão do que precisaria ser feito para que isso mudasse, e ela diz que precisaria que o povo se juntasse para não aceitar mais ser tratado como se cada um fosse melhor que o outro. Nessa fala da educanda percebemos que mesmo que inconsciente ela tem a resposta para colocar fim nessa desigualdade como nos mostra Freire (2011, p.79), que “Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem. Dividi-las e mantê-las divididas são condições indispensáveis à continuidade de seu poder”.

Como atividade final, foi sugerida que ela escrevesse um texto com suas palavras sobre o que socializamos, mas ela não se sentiu à vontade para escrever, estava demonstrando cansaço e inquietação, afirmou que não conseguiria escrever e teria preferência que trouxéssemos um texto pronto para ela copiar, porque assim não saberia fazer a atividade.

Esta fala da educanda nos remete a pensar sobre como a alfabetização mesmo que inconscientemente está intimamente ligada com a prática da repetição como nos alerta Freire (1989, p.13).

[o] fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda de o educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. [...] A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora.

Conversamos com a educanda sobre sua capacidade e seus saberes pessoais que conquistou durante suas vivências e experiência de vida. Levamos uma frase de Paulo Freire (1987, p. 39), e entregamos digitado para ela guardar “não há saber mais ou saber menos, existem saberes diferentes”. Explicamos que muito do que ela sabe, nós não sabemos, precisamos aprender com ela, e o que sabemos podemos dividir, sugerimos para ler e refletir na frase de Freire e que ficasse à vontade para escrever quando se sentir-se bem.



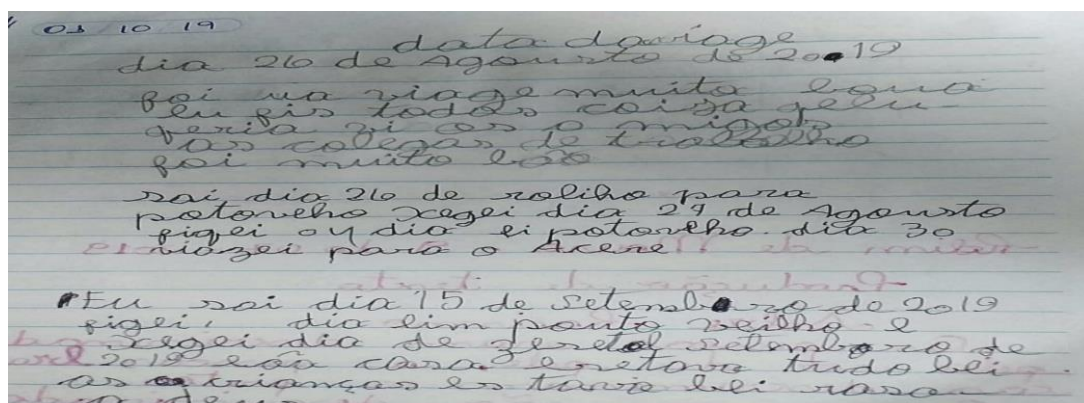
A intervenção do dia 22 agosto de 2019 não aconteceu como o planejado que seria a decodificação da palavra geradora "CIDADE", a alfabetizanda estava se preparando para viajar com a finalidade de resolver questões pessoais em outro estado. Para aproveitar a situação sugerimos que ela fizesse outra atividade, uma proposta para viagem: Escrever um roteiro, em formato de diário sobre o percurso e os fatos relevantes vivenciados nesta viagem.

Para as atividades em “tempos livres”, recomendamos uma sugestão que foi a de gravar áudio e sentir-se à vontade, propusemos a correspondência pelo WhatsApp também através da escrita de textos para que pudéssemos tirar dúvidas sobre as dificuldades de escrita por meio desta ferramenta.

A intervenção do dia 01 outubro 2019 ocorreu das 18h20 às 19h30 horas retomamos as atividades e dialogamos sobre a viagem e conversamos sobre o que aconteceu no percurso, e reforçamos sobre como iria acontecer o processo de intervenção. Enfatizávamos a capacidade e as potencialidades da educanda enquanto adulta em fase de alfabetização para encorajá-la para que se sentisse segura em produzir textos a partir de seus conhecimentos e experiências de vida. Para isso fomos explicando que tudo o que viu e achou interessante na viagem poderia se tornar um texto muito interessante e uma forma de registrar sua vivência.

Ela demonstrou interesse e aceitou escrever sobre como foi, começamos a colocar no papel o que ela havia me contado iniciando pela partida de ônibus de Rolim de Moura para o Acre. Logo ela se cansou, disse que não conseguiria mais escrever, então propusemos que ela continuasse a escrita em casa para darmos continuidade na próxima aula.

Eis abaixo os fragmentos como resultado da mediação pedagógica em pauta mediante o que foi indicado sobre registros da viagem ao Acre.

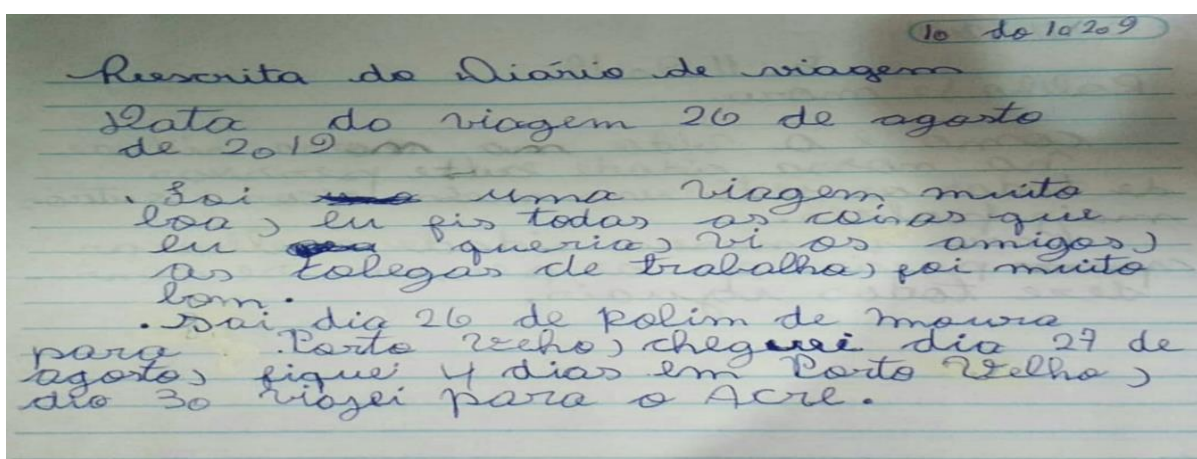


Fragmento V- escritos da educanda.

Retomamos a atividade da escrita do diário de viagem no dia 10 de outubro de 2019, a educanda leu em voz alta o que havia escrito, tendo dificuldade para entender, por exemplo, as palavras que apresentavam a falta de alguma letra. Conversamos sobre essas dificuldades e juntas fomos pontuando, por exemplo, quando ela escreveu a palavra “bão” quando seria escrito “bom”, ressaltamos questões sobre o que chamam pelo “senso comum” de os “vícios de linguagem” e como quando ela ouve alguém dizendo a palavra bom ela interpreta com o mesmo sentido de quando ela pronuncia “bão”. Ressaltávamos que embora devido a esses “vícios de linguagem” na escrita precisamos desenvolver da forma que percebíamos os “erros” nas demais palavras. e que as regras ortográficas exigem. A educanda demonstrou gostar muito de fazer essa comparação e dessa forma acatou as propostas de acerto.

Vale salientar que destacamos a ênfase no termo “vício de linguagem” e apontamos que se trata de formas como o senso comum trata os diferentes dialetos e variantes linguísticas que vem dentre outros fatos das influências históricas e culturais do surgimento das línguas nos diferentes países e que estes fatos influenciam na expressão dos diversos preconceitos em especial os “preconceitos linguísticos”, sobre a temática Bagno (2002) nos ajuda a compreender em sua obra “Preconceitos linguísticos o que é e como se faz”.

Na imagem abaixo está a reescrita, ao mesmo tempo que fazia questionamentos das palavras que a educanda se confundia e acabava trocando uma letra pela outra.



Fragmento VI - escritos da educanda.

No dia 05 de novembro de 2019 realizamos a decodificação da palavra geradora “CIDADE” a partir das imagens da cidade de Rolim de Moura em várias fases do seu desenvolvimento, desde o surgimento dos primeiros pontos comerciais até os dias atuais. E seguimos com a problematização da palavra Cidade.

Pesquisadora: Como era a cidade de Rolim de Moura, quando chegou aqui?

Colaboradora: Era bem pequeno

Pesquisadora: O centro comercial de Rolim, já era do jeito que é hoje?

Colaboradora: Não, vixe era bem diferente.

Pesquisadora: a senhora lembra o que tinha? havia mais de um mercado?

Colaboradora: Tinha, tinha mais de um mercado.

Pesquisadora: Como a senhora pensa que acontece o processo de desenvolvimento da cidade? Pra ela crescer como a senhora pensa que acontece? Como acontece pra aumentar o número de pessoas, de casas na cidade?

Colaboradora: as pessoas vêm e gostam né? E vai fazendo comprando né? E construindo né?

Pesquisadora: a maior parte é de pessoas que vem de fora né? Aqui em Rolim tem bastante gente que vem do Sul, do Nordeste né? o processo de migração que podemos nos aprofundar quando estivermos estudando sobre geografia e história.

Colaboradora: é isso mesmo, bastante gente que vem de outros lugares, que tem filho casa e vai ficando.

Pesquisadora E sobre o dinheiro da nossa cidade, a senhora acha que o giro do dinheiro da nossa cidade acontece como? A senhora acha que são as pessoas ricas, que tem comerciam? Ou são as pessoas mais pobres que trabalham no campo, que trabalham com agricultura?

Colaboradora: Eu acho que é todo mundo junto, os ricos e os pobres juntos, a agricultura, assim os aposentados, porque os aposentados já pegam o dinheiro deles e já corre gastar.

Pesquisadora: Os agricultores também, não é? Se pensarmos de uma forma geral percebemos que quem controla esse dinheiro são os grandes empresários, os ricos assim, só que eles compram dos agricultores, por exemplo, grandes mercados compram dos agricultores pagam pouco e vendem caro.

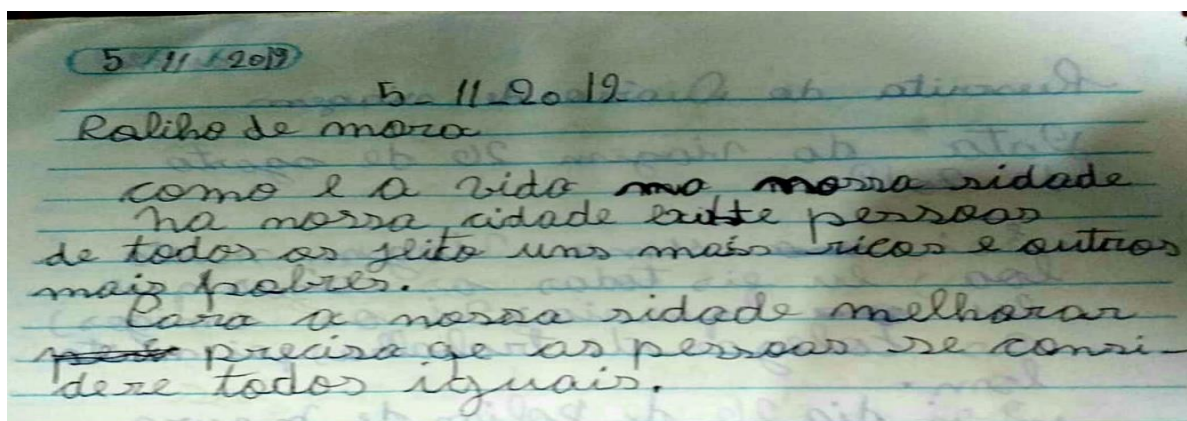
Pesquisadora: um político, por exemplo, ganha 15 mil reais por mês, enquanto um professor, por exemplo, ganha 2 mil ou um pouco mais, e quem tem um nível ou de pouco tempo de escolaridade, ganhando mil, quem não tem escolaridade ganha 900, 800, e quem trabalha no campo acaba vendendo as coisas por miséria, e quem tem muito dinheiro nem pensa que está tirando o sustento dos demais.

Colaboradora: é verdade né? Os mais ricos sempre estão querendo ganhar mais e não pensa nos pobres, só usa o trabalho dos pobres pra pode ter mais dinheiro.

(INFORMAÇÃO VERBAL).

Depois de decodificar e problematizar a palavra a partir da imagem, a proposta foi elaborar um texto expressando o que conseguimos socializar. Ela foi escrevendo e me pedindo auxílio com relação às letras e algumas dúvidas sobre encontros consonantais e em qual momento se inicia o parágrafo.

Apresentamos na imagem abaixo os escritos da educanda sobre a palavra “CIDADE”



Fragmento VII - escritos da educanda

Nesse fragmento apresentado acima, no momento em que ela escreveu a palavra “Cidade”, no mesmo instante ela percebeu que havia trocado as letras C por S, e perguntou: professora CIDADE é com S ou com C? Respondemos que era com C, ela sorriu e disse, mas e agora? Propusemos que continuasse e nas próximas escritas ela escrevesse com C, e assim como podemos perceber no texto que ela elaborou, em uma segunda vez ela utilizou o C e na terceira vez voltou a utilizar o S. Ela disse que não aprende nunca, e falamos para ela que isso é apenas questão de exercitar, pois assim como ela já não esquece mais que na palavra “PESSOA” devemos utilizar dois “S” e não apenas um, desse mesmo modo com a prática vai se habituar com as demais palavras.

Apesar de nossos encontros terem sido comprometidos por muitos imprevistos, é visível como a educanda avançou na escrita, na interpretação e na formulação dos textos pessoais, a partir da mediação baseada na pedagogia dialógica de Freire.

Portanto, observando a última atividade exposta e analisando o seu desempenho desde as primeiras intervenções, percebemos que no nível de aquisição da escrita ela está no nível alfabético, a educanda ainda faz algumas trocas e às vezes se confunde com o som de algumas letras, segundo Ferreiro; Teberosky (1999), esse é considerado o último nível a ser alcançado dentro dos níveis conceituais de aquisição da leitura e da escrita.

A partir desse avanço ela passa para as questões de aperfeiçoamento da ortografia e o aprofundamento nas outras áreas do conhecimento. E isso explica as dúvidas que ela ainda demonstra na escrita, nosso objetivo de realizar o alfaetramento está aparente em suas formulações de pensamento crítico nas atividades que realizamos com as mediações de aprendizagem.

### **3.3 Avaliação dos resultados da intervenção pedagógica**

Nessa pesquisa com a adulta em fase de alfabetização analisamos como acontece o processo de mediação da ação pedagógica da leitura e da escrita a partir dos níveis conceituais, tendo por base a obra de Ferreiro; Teberosky (1999, p. 8), que aponta o seguinte “[a] psicogênese da língua escrita deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem: partiu não de como se deve ensinar e sim de como se aprende”. Desta afirmativa decorre o desenvolvimento das bases teóricas e práticas para a psicogênese da língua escrita.

Portanto, a partir dessa reflexão, no primeiro momento focamos em descobrir o nível de aquisição da leitura e da escrita em que se encontrava a educanda colaboradora da pesquisa, Ferreiro e Teberosky (1999, p.08), que contribui com o seguinte:

[...] a questão crucial da alfabetização é de natureza conceitual. Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita.

Quando realizamos as atividades para sondar em qual nível conceitual de escrita e leitura em que a educanda se encontrava, utilizamos as palavras que selecionamos no levantamento do universo vocabular seguindo os ensinamentos de Freire (2011), com a pedagogia dialógica que acontece quando o educando aprende por meio da interação com o meio em que vive, e de acordo com a sua realidade. Ferreiro; Teberosky (1999) nos remetem ao mesmo sentido que Freire nos orienta, quando diz que o cérebro está em funcionamento juntamente com o olho que lê, portanto quando essa ação acontece com as práticas sociais é um passo que o aprendiz consegue dar em direção a sua liberdade, e foi o que fizemos com a educanda colaboradora dessa pesquisa, sempre confrontando suas vivências com o que íamos percebendo na problematização das imagens e das palavras.

Obtivemos êxito em nosso objetivo, pois conseguimos nas primeiras tentativas perceber que a educanda já se encontrava no princípio do nível conceitual caracterizado por alfabético, pois ela dominava o sistema de escrita sem a necessidade de utilizar de desenhos e já tinha consciência da quantidade de letras e sílabas para formar palavras e frases.

Para realizar essa sondagem aproveitamos o seu contexto pessoal e social e fizemos o exercício de reflexão e ela levantou dúvidas, buscou as respostas para o que acontece ao seu redor. Um exemplo está no momento da decodificação da palavra MENINO com a utilização de uma imagem em que aparecem crianças brancas, negras e orientais, e ela conseguiu a partir disso dialogar e pensar essas crianças no contexto social e como cada uma é privilegiada ou desprivilegiada por questões econômicas, étnicas e raciais dentro da sociedade em que ela atua.

Com essa dialógica da pedagogia freiriana ao mesmo tempo em que buscamos pela alfabetização focamos no letramento, conseguimos que ela refletisse sobre a questão da saúde pública em que estamos inseridos e como somos afetados por ela de acordo com a organização política que a saúde está organizada.

Levantamos pontos sobre os modos de vida de crianças que moram nos sítios e fazendas em relação às crianças que vivem na cidade, um ponto interessante é que ela em uma de suas falas diz que, não é porque o menino ou a criança moram no sítio que ela seja uma coitada, apresentando desdêns preconceituosos, pois, no entendimento dela, existem muitas crianças do sítio que tem muito mais condições financeiras do que algumas que vivem na cidade e não tem nem um dinheirinho para levar para escola e comprar um lanche. Dessa forma, entendemos que obtivemos êxito, pois alcançamos nosso objetivo de colocá-la em confronto com a realidade que vivemos.

Neste mesmo tema, ela relata as dificuldades que encontra com relação ao aprendizado dos netos na escola, e como cada um tem características diferentes, sendo que um deles vai muito bem nos estudos da escola e o outro não se desenvolve nas atividades que a professora ministra, mas que é mais ativo para tralhar em casa.

A partir, dessas informações foi possível desenvolver diálogos sobre como precisamos ser apáticos uns com os outros, tanto com os de casa, como com os do nosso convívio na sociedade, pois cada um tem seu próprio tempo e jeito de realizar determinadas tarefas, ao mesmo tempo em que a alfabetização acontece, realizamos a prática do alfaetramento.

Desta maneira, realizamos a prática do letramento com base nos conceitos levantados por Magda Soares (2013, p. 18), e, portanto, direcionamos esse estudo de caso utilizando o seguinte trecho de seu livro Alfabetização e Letramento onde ela fala o seguinte:

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para concluir a abordagem “mecânica” do ler/ escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/ compreensão, com especificidade e autonomia em relação à linguagem oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Percebemos que a pedagogia dialógica nos forneceu suporte e oportunidade de criar um ambiente tranquilo, e que nos permite não sermos vistos como detentores de todo saber, mas que com base em Freire (2011), nos asseguramos de utilizarmos a educação problematizadora, para juntas prosseguirmos em busca de conhecimentos e trocas de saberes escolarizados e não escolarizados que se complementam. Freire (1967), nos mostra que é necessário seguirmos uma pedagogia que coloque fim as relações autoritárias sendo que o educador é um coordenador que utiliza o diálogo para executar

seu papel de mediar à aprendizagem do educando. Freire (1979, p. 72), nos apresenta a seguinte reflexão;

A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador.

Buscamos valorizar a riqueza dos conhecimentos e vivências da Alfabetizanda, utilizamos o diálogo como princípio norteador durante as intervenções pedagógicas, para que dessa forma ela se sentisse construtora do próprio saber, a partir de suas falas e experiências de vida foram surgindo os novos caminhos para sua alfabetização, e isso é perceptível nos estudos e contribuições de Paulo Freire em que ele defende que o educando é o construtor do próprio saber, e quando ele revela que essa imagem do professor como detentor do conhecimento precisa ser extinta, torna incrível essa experiência com a docência nessa intervenção pedagógica já com esse olhar libertador para a prática de ensino.

Essa pesquisa não foi executada com grande facilidade devido ao pouco tempo que dispúnhamos das duas partes, em meio aos estudos correntes na graduação, a vida materna e profissional junto ao cansaço da educanda ao se dispor a estar participando das intervenções, após longo dia de trabalho em casa e na instituição em que presta serviços, atrelada a sua jornada de mãe e avó responsável pelo sustento e criação de seus netos, em meio a nossa intervenção pedagogia encontramos muitos percalços que nos impediram de ir mais a fundo, porém com o tempo possível desenvolvemos um trabalho que garantiu satisfação para ambas.

Freire (2011), em seus estudos nos deixou ensinamentos para que olhássemos a educação de jovens e adultos com sensibilidade e focados na realidade em que atuam, não os tratando de forma infantilizada, mas os assegurando de que a partir das práticas educacionais de alfabetização e letramento desenvolvam autonomia para levantar sua voz para mudar sua realidade e a de seu povo, ou seja, os que ainda não alcançaram essa autonomia.

E concluímos as intervenções com a sensação de que podemos ir mais longe, porém satisfeitas com os resultados, pois as teorias se concretizaram nesse estudo, levando em consideração os avanços da educanda a cada etapa das intervenções pedagógicas. Como nos baseamos nos estudos de Ferreiro; Teberosky (1999), no sentido

de acompanhar o processo de compreensão e apropriação do sistema de leitura e de escrita da educanda adulta. Destacamos que embora ela ainda cometa alguns equívocos ortográficos ao escrever, ela já relaciona corretamente fonemas e letras, desta forma, ressaltamos que a educanda ao finalizar as intervenções se encontra no nível “Alfabético” de aquisição da leitura e da escrita.

Quando confirmamos que a educanda se encontra no nível alfabético que segundo Ferreira; Teberosky (1999) se caracterizam como o último nível da aquisição da escrita e da leitura, não significa que o processo de alfabetização se encerrou, Freire (2011, p.101) nos indica que,

[n] a pós-alfabetização, a leitura da realidade social continua, de forma aprofundada, já agora, porém, associada a um saber-fazer especializado, de natureza técnica, a que se junta um maior domínio da linguagem, um conhecimento mais agudo da organização econômica e social da história, da geografia, da Matemática, etc. etc.

Portanto, a construção dos saberes continua, porém, direcionando para as áreas específicas do conhecimento, mas de modo algum deixando de lado essa junção de realidade do educando com a especificidade de cada objeto de área de estudo.

## **CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

Essa pesquisa foi realizada com o objetivo de mediar e compreender, analisar e descrever como aconteceu o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de jovens e adultos em fase de alfabetização, tendo como foco a pedagogia dialógica e o alfaletamento presentes em seus pressupostos, que conversam entre si, pois visam o mesmo objetivo que é tornar o sujeito capaz de elaborar suas próprias concepções críticas nas esferas pessoais e políticas dentro do contexto social do qual faz parte.

Alfaletar o adulto, é um termo relativamente novo no meio educacional e que nos chamou a atenção, pois abrange uma prática muito sensível e humana ao tratar o ensino de pessoas jovens e adultas, que não conseguiram atingir a alfabetização ainda na infância. Embora este termo seja discutido por Magda Soares em um contexto pensado para a alfabetização e letramento de crianças, está intimamente ligado aos pressupostos de Paulo Freire quando este defende a educação de jovens e adultos, pois tanto um estudioso como o outro estão pautados na formação dos educandos e educandas para lidar com sua própria formação pessoal e social, utilizando-se de atividades de experiências que tenham valor significativo para esse aprendiz.



Em nossa concepção, ou essa forma de enxergar o ensino é uma revolução nas práticas educativas que persistem em continuar voltadas às atividades programadas sem a preocupação em adequá-las para atender a realidade do educando.

Esse estudo contribuiu com nossa formação, pois colaborou para que saíssemos da zona de conforto e embarcássemos nesse desafio que é direcionar nosso olhar enquanto pedagogas para uma etapa do ensino básico que é pouco visada, que é a Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que geralmente os educadores que ficam responsáveis por essa etapa de ensino, são voluntários ou pessoas sem formação específica para essa área.

Ao tentarmos nos aprofundar sobre os estudos de Paulo Freire e conhecer pressupostos sobre a pedagogia dialógica, surge a vontade de ir a campo para testá-la e entender como de fato acontece esse movimento de troca de saberes que a pedagogia freireana nos propõe. Durante a graduação sabemos que são muitos os compromissos acadêmicos, quando optamos por realizar a pesquisa que daria continuidade ao desenvolvimento do TCC, estávamos em um momento do curso muito conturbado, ao mesmo tempo em que planejávamos e aplicávamos as intervenções pedagógicas mediando o alfabetamento da educanda, nos desdobrávamos em oito disciplinas e o estágio obrigatório que tomava o tempo da manhã, tarde e alguns dias à noite, e nesse meio tempo encontrávamos o momento de realizar a pesquisa com as intervenções com a colaboradora da pesquisa.

Ainda que, tenhamos enfrentado motivos que poderiam nos desmotivar a seguir com a pesquisa, nos mantivemos firmes em nossos propósitos, nos debruçando nas teorias que nos serviram de base para a concretização dessa pesquisa, que contribuiu grandemente com nossa formação acadêmica para a docência, mesmo não conseguindo dedicarmos todo o tempo e empenho que gostaríamos. Relendo a obra de Paulo Freire: Cartas a Guiné- Bissau, e como ele nos orienta nas questões de formação de educadores e educandos, percebemos como poderíamos desenvolver um trabalho bem mais elaborado se essas leituras fossem realizadas com o tempo que gostaríamos.

A pesquisa passou por algumas interrupções por motivos pessoais da educanda, e limitações que encontramos por vivermos uma realidade de tantas outras pessoas, que se desdobram entre as atividades acadêmicas, maternas entre outras, e em seguida quando daríamos continuidade, aconteceu à pandemia do Novo coronavírus (COVID-19), e nos impediu que chegássemos mais longe com as intervenções, porém, nossa relação com a colaboradora da pesquisa se estende para além das intervenções já ministradas, e temos o propósito de logo que finde a pandemia retornarmos com as intervenções presenciais para que ela consiga atingir o nível máximo de sua alfabetização como é de desejo pessoal dela.

Acreditamos que o objetivo dessa pesquisa foi alcançado, pois conseguimos analisar o processo de mediação da intervenção pedagógica em torno do aprendizado da leitura e da escrita em consonância com o alfaletamento da educanda, fica perceptível que foi uma prática com muitas trocas de saberes, em que ela conseguiu evoluir a cada intervenção no sentido de elaborar suas ideias, para produzir os textos propostos a partir das problematizações, que é o momento em que o educanda a partir de sua realidade relacionou com o tema do estudo e expressou uma visão crítica sobre as temáticas estudadas na oralidade e na escrita.

Esse estudo contribuiu significativamente com nossa formação enquanto educadoras conscientes de que o educando não é coadjuvante, mas protagonista em seu processo de aprendizado, pois é a partir de suas experiências e sua realidade que será capaz de transformar a sociedade da qual faz parte. E que o professor como mediador do conhecimento existente e possível a todos, tem muito a aprender com o educando que aceitar compartilhar suas vivências mutuamente, como nos orientou Freire.

Deixamos registrado a intenção em futuramente seguir com essa linha de pesquisa, e pleitear um ingresso em uma pós-graduação na área da educação com foco no alfaletamento e nos preceitos de Freire, que vem ultrapassando o tempo e continuam se firmando uma prática cada vez mais atual e válida na formação do educando, em qualquer fase de sua alfabetização, pois tem como foco o próprio aprendiz e suas experiências de vida.

Esta pesquisa possui relevância, pois em nossa percepção os cursos de Pedagogia que possui especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais, de tal modo, secundarizam essa área de atuação do pedagogo e a educação de jovens e adultos não é contemplada como necessita que seja.

Um fato que nos inquieta é não existir um estágio para que os acadêmicos e acadêmicas possam ter a experiência de vivenciar as práticas docentes, com esse público, e na maioria das vezes até mesmo as pesquisas acadêmicas durante a graduação fogem para outros campos e os futuros pedagogos saem do curso sem essa vivência na prática.

Dessa forma, acreditamos que essa pesquisa possa contribuir para que comunidade acadêmica possa refletir sobre a importância em buscar alternativas e abrir caminhos no qual haja espaços para a especialização dos acadêmicos de pedagogia, que possam ser capazes de atuar tanto na Educação Infantil e Séries Iniciais e ainda com os Jovens e Adultos, e que sejam de forma consciente e com suporte teórico e prático para contribuir positivamente na formação desses educandos que precisam ser tratados com direitos iguais dentro e fora das prerrogativas legais

## REFERÊNCIAS

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. **INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL**. São Paulo: AÇÃO EDUCATIVA, IPM, 2018. Disponível em: [http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/208/08/Inaf2018RElat%c3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/208/08/Inaf2018RElat%c3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acesso em: 20 mares 2021.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; SANTOS, C.F. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007; p. 95-109.

ARAÚJO, M. das G. de; FERNANDES, V. E. de A. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA FREIREANA E CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS NA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS. In ARAÚJO, Maria das Graças de (Org.). **Freire e o desafio das diversas facetas da alfabetização de jovens e adultos: múltiplas convergências**. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013. (107-117).

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BARROS, A. de J. de; LEHFELD, SOUZA Neide Aparecida de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

BORGES, I. FREIRE E A APREENSÃO DA LEITURA E DA ESCRITA ATRAVÉS DE CONTOS E CAUSOS: O CASO DOS JOVENS E ADULTOS. In ARAÚJO, M das G. de (Org.). **Freire e o desafio das diversas facetas da alfabetização de jovens e adultos: múltiplas convergências**. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013. (92-106).

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRANDÃO, C. R. **Que é método Paulo Freire**, 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia do trabalho científico: para uso dos estudantes universitários**. 3º Ed: São Paulo: McGraw – Hill do Brasil, 1983.

COÊLHO, F. das C. R. REFLEXÃO ACERCA DA PROBLEMÁTICA DO ANALFABETISMO FUNCIONAL. In ARAÚJO M das G de (Org.). **Freire e o desafio das diversas facetas da alfabetização de jovens e adultos: múltiplas convergências**. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013. (71- 77).

CRUZ, J. A. da; JESUS, R. L.es de. A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA X PERSPECTIVA FREIREANA. In ARAÚJO M. das G. de (Org.). **Freire e o desafio das diversas facetas da alfabetização de jovens e adultos: múltiplas convergências**. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013. (87- 91)

DELORY, M. C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

DURANTE, M. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EZPELETA, J.; ROCKWEIL, E. **Pesquisa participante**. Trad. Francisco Salatiel de Alencar Barros. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. Ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, XV. In: verbete.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102 p v.2.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até Severinos**. 3. ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. [Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes]. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. [Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes]. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido. 50.ed**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Trad.: Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- JARDINI, R. S. R. Método das boquinhas passo a passo. **São Paulo: Casa dos Psicólogos**, 2004.
- KLEIMAM, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005-2010.
- LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. SP: Atlas, 1986.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas. Editora da UNICAMP, 2005.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACEDO, Lino. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.
- MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Ed. Didática, v. 26/27, pg. 149-158, 1990/1991.
- MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. UM ESTUDO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A CONSTRUÇÃO CRÍTICA DO CURRÍCULO. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**. v.3, n.1, pp.395-402, Mar de 2010 a Set de 2010. ISSN 1983-1579. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> acesso em 28/02/2021.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: Princípios e procedimentos**. 5ed. Campinas: Pontes, 2003.
- PINTO, L. de O. **APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE JOVENS E ADULTOS ALFABETIZANDOS A PARTIR DE UMA ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL**. Brasília, 2017. v. 1. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31581/1/2017\\_LucianadeOliveiraPinto.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31581/1/2017_LucianadeOliveiraPinto.pdf)>. Acesso em: 23 out.2019.
- PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e Prender Com Paulo Freire 40 Horas 40 Anos Depois**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROCHA, A. C. **Influências de Paulo Freire e Emília ferreiro na educação brasileira**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 09, Vol. 05, pp. 39-66, setembro de 2018. ISSN:2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/influencias>. Acesso em: 31 març. 2021.
- ROCHA, C. C. Alfabetizar com Paulo Freire: método e desafios à prática docente. In: ABREU, Janaina M, PADILHA, Paulo Roberto. (Org.). **Como alfabetizar com Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020. (147- 154).
- SANTANA, A. C. de J. **A PRODUÇÃO DE SABERES EM DIÁLOGO COM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**,

Salvador, 2017. Disponível em <<http://www.brasilnet.com.br/contextos/brasilrevistas.htm>>  
Acesso em: 23 out.2019.

SANTOS, A. C. dos. **Produção de textos nas séries Iniciais**: um diálogo no curso de pedagógica à distância. In. CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva;

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo. Contexto, 2016. E-book.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. **Caminhos e descaminhos da alfabetização**. Revista Pedagógica. Artimed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. Ed.- Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização**: dilemas da prática. RJ: Dois Pontos, Ed Ltda, 1986.

\_\_\_\_\_. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1, ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto,2021.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática/ Suzana Schwartz. – 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2012.

# APÊNDICES

APÊNDICE A  
QUESTIONÁRIO INFORMAL

**Estrutura de Superfície**

Nome:

Idade:

Sexo:

Naturalidade:

Data de chegada ao Estado de Rondônia:

Motivos que lhe trouxeram:

Filhos? Quanto?

Netos? Quantos?

Reside em casa própria ou aluguel:

Trabalha fora?

Onde?

Como realiza?

Gosta do que faz?

Já trabalhou em outro emprego antes?

Já trabalhou no campo?

Gostava?

O que plantava?

Na cidade ainda realiza alguma atividade que se relaciona com a vida no campo?

O que gosta de fazer em casa?

Estudou durante a infância? Até que idade?

Porque deixou de estudar?

Quando foi a primeira tentativa de voltar a estudar?

Por qual motivo quer voltar a estudar?

O projeto da Unir? Era bom? Lembra o Ano que chegou até o projeto? Como aconteceu?

Por que parou de participar das aulas do projeto?

**Estrutura Profunda**



Renda Familiar:

Quantas pessoas moram na sua casa?

Quantas pessoas dependem do seu salário? É suficiente para suprir as necessidades de todos?

Como adquiriu sua casa, financiou?

Sobre a política, está satisfeita com o atual governo?

Sobre a diferença dos salários de um trabalhador e de um político, por exemplo, vereador, prefeito e outros cargos que chegam a ganhar 8 salários mínimos, o que pensa sobre isso?

Se suas condições financeiras fossem melhores acredita que poderia ter estudado antes?

E sua geração mais nova, filhos, netos, estudaram ou estão estudando?

Pretende ajudar na formação de seus netos? De que forma?

Se estiver alfabetizada acredita que possa estar ajudando mais na formação deles?

Quais são suas aspirações-desejos ao se sentir como boa leitora. Pensa em voltar a se matricular em alguma escola, fazer o curso EJA?

Você é sindicalizada?

Como você percebe a importância do sindicato na vida do trabalhador e qual é a sua atuação no sindicato?

Você votou nesta última eleição e como percebe a atual situação política do país?

Acredita que poderemos colocar um fim nesta situação? Qual seria o caminho para isso?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
CAMPUS ROLIM DE MOURA-RO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**HELLEN DAYANE ZANONI QUEIROZ**

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO ESCOLAR DE ALUNOS COM  
DISLEXIA: UMA REVISÃO EM ARTIGOS CIENTÍFICOS BRASILEIROS**

Rolim de Moura - RO  
2021

HELLEN DAYANE ZANONI QUEIROZ

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO ESCOLAR DE ALUNOS COM  
DISLEXIA: UMA REVISÃO EM ARTIGOS CIENTÍFICOS BRASILEIROS**

Monografia apresentada a UNIR –  
Universidade Federal de Rondônia,  
Campus Rolim de Moura, como requisito  
final para obtenção do título de Licenciada  
em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Pansini.

Rolim de Moura - RO  
2021

## DIREITO DO AUTOR

HELLEN DAYANE ZANONI QUEIROZ, com documento de identidade nº.1089738 SESDEC/RO., autora da pesquisa intitulada “**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO ESCOLAR DE ALUNOS COM DISLEXIA: UMA REVISÃO EM ARTIGOS CIENTÍFICOS BRASILEIROS**” declara que, voluntariamente, cede de forma gratuita, ilimitada e irrevogável em favor da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura, os direitos autorais como autor do conteúdo patrimonial que pertence a obra de referência. De acordo com o exposto, este trabalho dá à UNIR a capacidade de comunicar o trabalho, divulgar, publicar e reproduzir em mídia analógica ou digital sobre a oportunidade que ela assim o entender. A UNIR deve indicar que a autoria ou a criação do trabalho corresponde a minha pessoa e fará referência ao autor e às pessoas que colaboraram na realização desta pesquisa.

Na cidade de Rolim de Moura, dia 14 de outubro de 2021.

Acadêmico.....

## CARTA DE APROVAÇÃO DO ORIENTADOR

A Professora FLÁVIA PANSINI, Doutora em Educação, com Documento de Identidade nº .724057 SSP/RO Orientadora do trabalho intitulado “**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO ESCOLAR DE ALUNOS COM DISLEXIA: UMA REVISÃO EM ARTIGOS CIENTÍFICOS BRASILEIROS**”, elaborado pela estudante **HELLEN DAYANE ZANONI QUEIROZ** para obter o título de Graduada em Pedagogia, informa que o trabalho atende aos requisitos exigidos pela UNIR-Campus de Rolim de Moura, e pode ser submetido à avaliação, ser apresentado diante dos professores que forem designados para compor a Banca Examinadora.

Na cidade de Rolim de Moura, 04 de outubro de 2021.

---

Assinatura do Orientador

**HELLEN DAYANE ZANONI QUEIROZ**

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO ESCOLAR DE  
ALUNOS COM DISLEXIA: UMA REVISÃO EM ARTIGOS  
CIENTÍFICOS BRASILEIROS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
CAMPUS ROLIM DE MOURA-RO**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Rondônia  
Campus de Rolim de Moura.

Curso de Pedagogia

Data de aprovação: 14 de outubro de 2021.

Profª Dª. Flávia Pansini: \_\_\_\_\_

Orientadora - UNIR

Profª. Esp. Helionice de Moura Silva: \_\_\_\_\_

Membro -UNIR

Profª. Maria das Graças de Araújo: \_\_\_\_\_

Membro - UNIR

## FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

Q3p Queiroz, Hellen Dayane Zanoni.

Propostas pedagógicas para o ensino escolar de alunos com dislexia : uma revisão em artigos científicos brasileiros / Hellen Dayane Zanoni Queiroz. -- Rolim de Moura, RO, 2021.

39 f.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Flávia Pansini

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Dislexia e escola. 2.Dislexia e ensino. 3.Dislexia e educação. 4.Dislexia e metodologia de ensino. I. Pansini, Flávia. II. Título.

CDU 376

---

Bibliotecário(a) Nágila N Chaves

CRB 6/363

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus por me proporcionar a conclusão do curso de Pedagogia, um sonho que se tornou realidade.

Também quero agradecer e dedicar esse trabalho de conclusão de curso aos meus parentes (pai, mãe, irmãos, sobrinhas, primos e primas, tios e tias) que estiveram presentes em todos os momentos difíceis e alegres da trajetória do curso.

Minha mãe Marta e meu Pai Carlos pelo apoio e poder de contar com a ajuda de vocês tanto financeiramente, por cuidarem da minha filha amada Geovanna nos momentos que ia para a universidade e em todos os outros que sempre precisei, quero dizer que amo muito vocês.

Quero agradecer ao meu amado esposo Adalto que sempre esteve comigo me ajudando nos momentos em que mais precisei e pelo presente que me proporcionou no meio do curso que foi a nossa filha Lívia.

Agradecer pela turma unida e pelas amizades que o curso me proporcionou, algumas sendo amizade para sempre. Minhas amigas Daiany e Sandra, sempre estiveram comigo obrigada meninas.

Quero agradecer pelos maravilhosos professores que me ajudaram a chegar aqui, cada um com uma bagagem de ensinamentos, me ajudando apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional.

A minha orientadora Flávia Pansini, sem ela não conseguiria concluir a minha monografia, me ajudando a desenvolver meu trabalho, por todos os momentos que me orientou durante meses, sempre tirando as dúvidas que iam surgindo, sempre pontualmente nas reuniões. Obrigada por todo apoio que me deu, que você continue sendo essa pessoa maravilhosa.

Por fim esses são meus agradecimentos a todos que contribuírem para a minha formação acadêmica.



Autora: HELLEN DAYANE ZANONI QUEIROZ  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. FLÁVIA PANSINI

## RESUMO

No que se refere as propostas pedagógicas e metodologias, para com os alunos com dislexia uma das medidas importante é a ampliação de estudos voltados ao modo como a escola desenvolve suas práticas pedagógicas frente aos alunos que apresentam dislexia, sobretudo em relação as questões voltadas ao ensino da leitura e da escrita. Esses estudos são importantes não apenas para refletir sobre as práticas, mas para pensar em novas proposições frente ao desafio de ensinar esse grupo de estudantes. Desta forma, essa pesquisa visou responder a seguinte problemática: O que é publicado em periódicos nacionais acerca de propostas pedagógicas para alunas/os disléxicas/os nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Para produção e elaboração do presente estudo a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa de tipo documental de revisão de literatura, a pesquisa iniciou em fevereiro de 2019 com as coletas de dados e teve os seguintes objetivos: analisar artigos científicos brasileiros que abordam sobre as propostas pedagógicas no ensino escolar de estudantes com dislexia e levantar o que tem sido proposto em termos pedagógicos no ensino escolar de estudantes com dislexia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como resultado, foram levantadas onze produções científicas abordando propostas pedagógicas no ensino escolar de alunos com dislexia. Nessas produções tanto a concepção médica quanto a social da dislexia se fizeram presentes. Os resultados apontam também que ainda são poucas as propostas de trabalho focando no aprendizado do aluno com dislexia.

**Palavras-chave:** Dislexia e escola. Dislexia e ensino. Dislexia e educação. Dislexia e metodologia de ensino.

Autora: HELLEN DAYANE ZANONI QUEIROZ  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. FLÁVIA PANSINI

## **ABSTRACT**

With regard to pedagogical proposals and methodologies, one of the important measures for students with dyslexia is the expansion of studies aimed at how the school improves its pedagogical practices in relation to students with dyslexia, especially in relation to issues related to teaching reading and writing. These studies are important not only for reflecting on practices, but for thinking about new propositions facing the challenge of using this group of students. Thus, this research aimed to answer the following problem: What is published in national journals of pedagogical proposals for students / dyslexic students / those in the Early Years of Elementary School? For the production and preparation of this study, a research presents a qualitative approach of a documental type of literature review, a research started in February 2019 with data collection and had the following objectives: analysis of scientific articles that address the pedagogical proposals in the school education of students with dyslexia and survey what has been proposed in pedagogical terms in the school education of students with dyslexia in the early years of elementary school. As a result, eleven scientific productions were raised addressing pedagogical proposals in school education for students with dyslexia. In these productions, both the medical and social conceptions of dyslexia were present. The results also show that the work proposals focusing on the learning of students with dyslexia are still students.

**Key words:** Dyslexia and school. Dyslexia and teaching. Dyslexia and education. Dyslexia and teaching methodology.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>SEÇÃO I – REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>13</b>
1.1. <i>CONCEITO DE DISLEXIA</i> .....	13
1.2 <i>CONCEPÇÕES SOBRE A DISLEXIA E A EDUCAÇÃO</i> .....	14
<b>SEÇÃO II – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO</b> .....	<b>20</b>
<b>SEÇÃO III - ANÁLISES DOS RESULTADOS</b> .....	<b>22</b>
3.1 <i>informações gerais dos estudos</i> .....	22
3.2 <i>As concepções de dislexia presente nos estudos</i> .....	27
3.3 <i>Propostas pedagógicas e metodológicas aplicadas aos alunos com dislexia</i> .....	28
<b>SEÇÃO IV - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</b> .....	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>38</b>

## INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa analisamos artigos científicos brasileiros que abordam sobre as propostas pedagógicas no ensino escolar de estudantes com dislexia. A dislexia é um transtorno de aprendizagem que dificulta a capacidade da pessoa de aprender a ler e escrever. Por este motivo, tem sido considerado um desafio frequente nas escolas desenvolver práticas relacionadas aos alunos com dislexia e suas necessidades especiais em relação aos demais (SILVA, 2016).

A dislexia afeta entre 5% e 17% segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) da população mundial e através desta confusão de aprendizagem muitos outros podem surgir, como por exemplo a evasão escolar e a depressão de pessoas que possuem esta dificuldade; porém, existe intervenções para a dislexia que possibilitam que, com o passar do tempo as crianças com dislexia podem realizar atividade comuns de maneira produtiva, como por exemplo ler e compreender um texto.

Há um número significativo de alunos com dislexia, no Brasil; este número chega a 15 milhões de crianças e jovens, o que gera uma preocupação em relação às dificuldades enfrentadas por estes no desenvolvimento escolar da leitura e escrita. Desta forma, é preciso que a escola e seus professores apliquem através de métodos eficazes de inclusão escolar um meio eficiente e facilitado de aprendizagem de leitura e escrita para os alunos disléxicos (SILVA; SILVA, 2016).

Para isso, uma das medidas importante é a ampliação de estudos voltados ao modo como a escola desenvolve suas práticas pedagógicas frente aos alunos que apresentam dislexia, sobretudo em relação as questões voltadas ao ensino da leitura e da escrita. Esses estudos são importantes não apenas para refletir sobre as práticas, mas para pensar em novas proposições frente ao desafio de ensinar esse grupo de estudantes. Desta forma, essa pesquisa visou responder a seguinte problemática: O que é publicado em periódicos nacionais acerca de propostas pedagógicas para alunas/os disléxicos/os nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? A partir desse questionamento central, buscamos ainda entender o que tem sido pensado em termos pedagógicos para esse público específico no ensino regular, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar artigos brasileiros que abordam sobre as propostas pedagógicas no ensino escolar de alunos com dislexia. Para tanto, seus objetivos específicos se voltaram a levantar o que é publicado em periódicos nacionais acerca de propostas pedagógicas para alunas/os disléxicas/os nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evidenciar as concepções que orientaram essas propostas e discutir os ganhos descritos para o aprendizado.

Diante deste contexto, vale ressaltar que este estudo contribui para o campo de estudos da educação para que se possa ponderar sobre as propostas pedagógicas no ensino regular de alunos com dislexia.

Este trabalho de conclusão de curso está organizado em quatro seções, além dessa introdução onde apontamos para o leitor o que será abordado no trabalho e com qual intuito, o que favorece a compreensão da leitura e intensão do texto.

A primeira seção é o referencial teórico, no qual foi possível identificar as obras que abordam sobre a referida temática no intuito de alcançar os objetivos desta pesquisa. A segunda consiste em apresentar procedimentos metodológico, destacando as formas com que foram elaboradas as pesquisas deste estudo. A terceira seção demonstrou a análise dos resultados, onde as obras encontradas puderam ser analisadas e definidas segundo suas características. Por fim, a quarta seção e última se voltou a concluir a referida pesquisa destacando os pontos principais e os resultados alcançados.

A inclusão escolar tem contribuído com a melhoria de aprendizagem de vários alunos com necessidades especiais, sendo assim, estes devem receber acompanhamento especial e adequado pelos professores, fazendo valer a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e proporcionando a melhoria do seu aprendizado.

Necessita-se de uma nova escola regular que aprenda a refletir criticamente para assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento ao educando com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, isto requer ações em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade dos alunos, independentemente das necessidades especiais que apresente uma escola que não tenha medo de arriscar, mas muita coragem de criar e questionar o que este estabelecido, em busca de rumos inovadores, necessários a inclusão.

## SEÇÃO I – REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1. CONCEITO DE DISLEXIA

De acordo com as ideias abordadas por Prestes e Feitosa (2016) a dislexia é um transtorno de aprendizagem o qual traz sérios prejuízos para o desempenho estudantil da criança, e que proporciona uma dificuldade no aprendizado. Dentro deste contexto a dislexia é apontada como um distúrbio no qual tem origem genética, bem como ressalta Prestes e Feitosa (2016):

A dislexia é um distúrbio neurobiológico persistente, de origem genética, em que a história familiar é um dos mais importantes fatores de risco. Vem a ser um dos distúrbios mais comuns que afetam o desempenho acadêmico; sua incidência aproximada na população em geral é de 5 a 10% (PRESTES; FEITOSA, 2016, p. 3).

Boa parte dos casos de dislexia no Brasil são diagnosticado por meio da investigação multidisciplinar, o que torna esta, fundamental, considerando que acontecem várias situações em que o aluno é prejudicado, como por exemplo problemas didáticos, ausência de estímulo da família, entre outros aspectos importantes (PRESTES; FEITOSA, 2016).

É importante ressaltar que as disfunções neurológicas devem ser também colocadas em condição de causas para a dislexia. Para que uma pessoa se transforme em um leitor competente e fluente é necessário que ele aprenda e se aproprie de pré-requisitos básicos, como reconhecer e acessar o som das letras, identificar visualmente as formas destas letras, desenvolver a fala e a linguagem, perceber leves diferenças entre as letras e conseguir unir e formar letras em palavras e assim por diante. Dias e Santos (2016) afirmam que:

A dislexia é uma dificuldade específica de aprendizado da linguagem em leitura, soletração, escrita; em linguagem expressiva ou receptiva. Não é considerada uma doença, mas sim um funcionamento peculiar do cérebro para processar a linguagem. Não tem cura, mas pode ter seus sintomas amenizados. A dislexia atinge áreas do cérebro responsáveis por funções que envolvem região do lobo occipital e parietal (DIAS; SANTOS, 2016, p. 15).

Todo este processo depende de circuitos cerebrais e conexões neuronais integras e preparadas para serem expostas à aprendizagem e ao oferecimento de conteúdos que

são de responsabilidade da escola, é neste contexto que entra a dislexia. Através de estudos adquiridos nos primeiros anos da vida de um ser humano e por motivos genéticos, tais circuitos e conexões não são capazes de se estruturar de forma adequada, o que gera uma insuficiência de ligação entre as áreas responsáveis pela leitura competente.

A área da memória em curto prazo tem sido observada nos disléxicos com bastante enfoque; os disléxicos conseguem lembrar de menos itens verbais do que o esperado para sua idade. As informações verbais são retidas na memória em curto prazo por um curto espaço de tempo, cerca de quatro segundos, enquanto que, nos leitores com deficiência esse tempo é ainda menor, dificultando-lhes, principalmente, quando lhes é passado uma lista de instruções. Essa dificuldade aparece mais frequentemente quando são apresentadas palavras com sonoridade semelhante (ALGERI, 2015, p. 2).

Pessoas que possuem dislexia tem uma dificuldade maior as demais pessoas de memorizar, conseguindo apenas memorizar situações a curto prazo, atraso na fala e na linguagem, dificuldades em aprender rimas e canções esta característica da dislexia proporciona uma dificuldade em aprender a ler e escrever.

Através de práticas e estratégias de aprendizagem, no qual se pode conviver com o distúrbio e fazer com que suas dificuldades de leitura e escrita se torne um desafio, que não é impossível, porém, exige muito mais empenho do que as demais pessoas. Desta forma, necessita-se de atenção especial, onde se terá várias atividades a serem realizadas para que o disléxico saiba lidar com suas dificuldades.

## **1.2 CONCEPÇÕES SOBRE A DISLEXIA E A EDUCAÇÃO**

A dislexia é descrita na literatura como dificuldade de aprender a ler e escrever. A interpretação desses fatos tem dois fundamentos: um é baseado nas ciências da saúde, geralmente tomando esses fatos linguísticos como sintomas patológicos relacionados às funções neurobiológicas e / ou neuropsicológicas, e tentando esclarecê-los de um modo "normal" (MASSI, 2011).

Já a outra explicação, segundo Massi (2011) é baseado nas humanidades e entende esses mesmos fatos como previsíveis no processo de aquisição da escrita. Por esse motivo, eles se distanciam de conceitos patológicos e abordam explicações sociais e concepção biológica.

Foi percebido durante as pesquisas que alguns autores destacam que a dislexia é uma doença, outros identificam como sendo uma síndrome como se observa a baixo no texto o que cada um desses autores defende.

A dislexia um distúrbio genético e neurobiológico da função cerebral e é usado para todo o seguimento da linguagem relacionado à leitura. Como resultado, as pessoas com dislexia têm dificuldade em associar símbolos gráficos e letras aos sons que representam, e não conseguem organizá-los psicologicamente em uma sequência coerente (ZIMMER; BASISTA, 2017).

O nível biológico refere-se a observações e fatos relacionados ao cérebro. Assim, a dislexia é uma desordem do desenvolvimento que deve ser explicada a partir de três origens: biológica, que causa um déficit cognitivo, o qual, por sua vez, resulta em um padrão particular de comportamento, uma anormalidade cerebral e um déficit cognitivo. As influências ambientais são vistas como atuantes em todos esses três níveis (PETRONILO, 2010).

Segundo Silva (2014, p. 185) “a dislexia refere-se a uma doença neurológica que compromete o uso e o domínio da linguagem escrita, descrita no século XIX, inicialmente com o nome de cegueira verbal”.

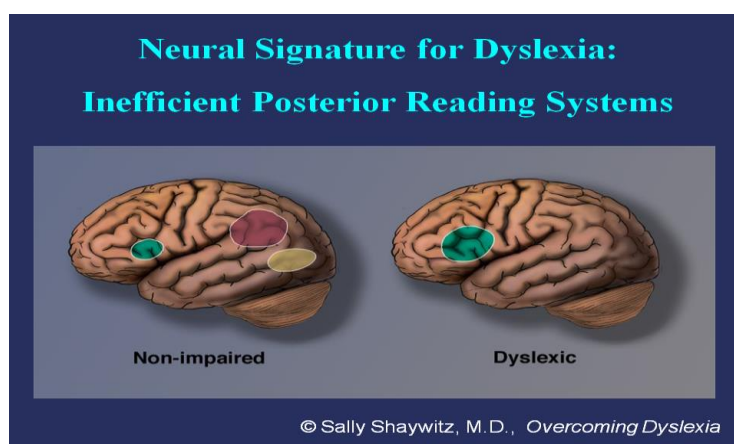
Nogueira (2014) considera que a dislexia não é uma doença, segundo o autor ela é um distúrbio genético e neurobiológico de funcionamento do cérebro para todo processamento linguístico relacionado à leitura. O que aconteceu foi que a conexão do cérebro falhou. Portanto, as pessoas com dislexia têm dificuldade em associar símbolos gráficos e letras aos sons que representam e não conseguem organizá-los mentalmente em uma sequência coerente.

Silva e Melo (2020), inspirados na concepção dada pela ABD (Associação Brasileira de Dislexia), afirmam que a dislexia geralmente é resultado de defeitos no componente de fala da linguagem, mesmo na fase pré-escolar, pode ser reconhecida pela dispersão do desempenho, atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem, dificuldade de aprendizagem da prosódia e coordenação motora.

Dificuldades e fluência na leitura e escrita, desenvolvimento cognitivo padrão normal, defeitos no processamento da fala e baixo desempenho em certas habilidades cognitivas são as principais características desta doença (RODRIGUES; CIASCA, 2016).



No cérebro de uma pessoa que não tem dislexia no momento em que ela está lendo, uma área do lado esquerdo do cérebro é ativada, ali se dá a identificação das letras, uma outra parte faz o cérebro entender o significado da palavra, e por fim uma terceira área mais na frente processa toda a informação (ALVES, 2015).



**Imagem 1: Cérebro com e sem dislexia**

Fonte: Prestes e Feitosa (2016)

No caso de uma pessoa com dislexia, as áreas de trás e do meio são menos ativadas do que o normal; para compensar, nos dislexos, a parte da frente é obrigada a trabalhar mais e até o lado direito é ativado durante a leitura. Alguns tem o lado artístico bastante desenvolvido e outros tem um pensamento científico bem desenvolvido (ALVES, 2015).

Para o autor, os cérebros de pessoas com dislexia não podem funcionar como outras pessoas por causa das conexões cerebrais erradas. Durante a leitura, as pessoas com dislexia usam apenas a área do cérebro que processa os fonemas. O resultado disso é que é difícil para as pessoas com dislexia distinguir entre fonemas e sílabas porque suas regiões cerebrais responsáveis pela análise de palavras ainda estão inativas (DIAS; SANTOS, 2016).

Segundo as ponderações de Cândido (2013, p. 35) “a dislexia consiste em alterações resultantes de limitações sensoriais discretas ou de anomalias na organização dinâmica dos circuitos cerebrais responsáveis pela coordenação visual, auditiva e motora”.

No que se refere a concepção biológica da dislexia, Prestes e Feitosa (2016) afirma que os defeitos da dislexia são em parte linguísticos, conforme descrito na teoria fonética, e em parte devido a alterações na percepção auditiva, conforme

previsto pela teoria dos déficits auditivos. A interação desses dois fatores é indissociável para explicar os sintomas observados nos distúrbios de leitura e escrita.

A criança com dislexia sofre em sala de aula durante o processo de alfabetização, pois faz esforço, mas tem dificuldades no momento de juntar letras formando sílabas e depois para juntar as sílabas formando palavras e é isso que compromete a escrita e a leitura de um dislexo. O transtorno de fala e linguagem é um dos primeiros sinais de dislexia e as consequências destes transtornos podem abranger o emocional. Moojen et al (2016) destacam que:

As crianças que apresentam este quadro, frequentemente, têm antecedentes de transtornos da fala ou de linguagem. O transtorno pode trazer consequências emocionais e comportamentais durante a escolarização que podem permanecer na vida adulta. Apesar de hoje, ambos os manuais diagnósticos, em sua essência, ressaltarem as mesmas dificuldades, nem sempre foi assim (MOOJEN et al., 2016, p. 18).

Existe a dificuldade de transformar uma letra em som, desde muito nova a criança com dislexia enfrenta a falta de conhecimento das pessoas e a rejeição, o que faz com que elas percam o estímulo pelo estudo, acabando marginalizados por não ter esta necessidade escolar reconhecida e compreendida. Tal situação faz com que a criança tenha prejuízos emocionais e comportamentais e estas consequências podem perdurar até a vida adulta (MOOJEN et al., 2016).

Os alunos com dislexia são taxados de preguiçosos e eles mesmos acabam acreditando nisso. Porém, sabe-se que existe uma série de alterações neurológicas que fazem com que a criança tenha uma dificuldade na leitura e escrita. Cândido (2013) destaca que a “dislexia é um transtorno de aprendizagem que se caracteriza por dificuldades em ler, interpretar e escrever. Sua causa tem sido pesquisada e várias teorias tentam explicar o porquê da dislexia”.

Sobre as características da dislexia pode-se afirmar os seguintes: quando há um caso de dislexia ou de dificuldade de leitura dentro da família, problemas durante o nascimento (internação prolongada, prematuridade, entre outros), mal desenvolvimento da fala nos primeiros anos, mal desempenho ao discernir desenhos, um frequente esquecimento no processo de ensino e aprendizagem, dificuldade em memorizar poemas, letras de música, entre outros, desorganização e pouca sequência motora, dificuldade em realizar atividades simples, como por exemplo quebra-cabeça,

dificuldade em lembrar de nomes, objetos ou até mesmo de pessoas e a criança normalmente não sente prazer em ler nenhum conteúdo, nem sequer gibis (SILVA; SILVA, 2016).

O processo de desenvolvimento da leitura e a escrita envolvem muitas atividades complexas. Por isso, este é um processo que pode provocar as mais diferentes dificuldades durante o desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita. Um dos aspectos que chama atenção neste momento são os erros ortográficos cometidos pelas crianças na produção de escritas. No entanto, é normal que no início do processo de alfabetização cometa-se esses tipos de “erros”, até que se consiga dominar o sistema ortográfico, já que é um processo evolutivo e as hipóteses de escrita estão sendo elaboradas (MONTANARI, 2015, p. 16).

Dentro desta perspectiva, por se tratar de uma condição ligada a funcionalidade cerebral, o que resulta na falta de habilidade que é de cunho importante para a interpretação da leitura e escrita, a dislexia não tem cura, porém, ao mesmo tempo nem é uma doença, precisando ser tratada com reabilitação fonológica e buscar meios de compensação pela pouca competência de leitura, como por exemplo o uso de técnicas de metacognição.

Há uma grande lista de personagens importantes da história apontados como dislexos, como por exemplo, Da Vinci, Michelangelo, Pablo Picasso, entre outros. A dislexia, que segundo especialistas é hereditária e atinge até 17% da população mundial., pode e deve ser tratada para que sejam evitadas consequências maiores (SILVA; SILVA, 2016).

Muitas das crianças podem apresentar uma timidez que irá causar prejuízo e em alguns outras podem até mesmo desenvolver um quadro depressivo. Com acompanhamento de fonoaudiólogos que estimulam a leitura e fazem jogos com letras e sílabas, é possível que crianças superem a dislexia, melhorando assim o seu desempenho estudantil.

Filomeno e Sousa (2011) afirmam que a dislexia é considerada uma das dificuldades de aprendizagem mais frequentes nas escolas, atingindo de 10 a 15% dos brasileiros, causando o insucesso escolar e com isso sérios prejuízos para o desenvolvimento social deste aluno.

O primeiro passo a ser dado em direção a solução de um problema é correr em busca de sua definição. Conhecer o problema, então, é

condição imprescindível para resolvê-lo. Por isso, colocaremos aqui duas definições de dislexia que consideramos as mais aceitáveis e que se reafirmam (PETRONILO, 2010).

A dislexia é considerada um distúrbio específico da linguagem, que tem como característica principal a dificuldade da decodificação ou compreensão de palavras que pode trazer consequências, como dificuldade de aprendizado e problemas sociais (SILVA, 2015).

Para Jardini e Souza (2006) "As "dificuldades de aprendizagem" estão mais relacionadas à psicopedagogia e / ou questões socioculturais, ou seja, o problema não está voltado apenas para os alunos, mas numa perspectiva preventiva, como desinteresse, insuficiência metodológica ou Mudança dos padrões de demanda da escola. Por outro lado, os termos "deficiência" e "dificuldade de aprendizagem" estão mais associados a problemas internos dos alunos, indicando a existência de distúrbios neurológicos, e são mais utilizados do ponto de vista clínico ou terapêutico.

Manga (2017) destaca sobre a importância da identificação da dislexia, no qual deve fornecer intervenções precoces e especializadas para as dificuldades das crianças e, por outro lado, incentivá-las a aprender por meio de diferentes métodos.

Algeri (2015) destaca que os principais sintomas da dislexia é a dificuldade de leitura e escrita, e por não apresentarem desenvolvimento cognitivo com outras crianças da classe, sua autoconfiança e autoestima podem ser baixas. Portanto, conclui-se que crianças com diagnóstico de dislexia precisam de intervenção adequada de educação psicológica, apoio familiar e escolar para melhorar sua autoestima e, conseqüentemente, sua capacidade de aprendizagem.

## SEÇÃO II – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para produção e elaboração do presente estudo a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa de tipo documental de revisão de literatura, a pesquisa iniciou em fevereiro de 2019 com as coletas de dados.

Teve os seguintes objetivos: analisar artigos científicos brasileiros que abordam sobre as propostas pedagógicas no ensino escolar de estudantes com dislexia e; levantar o que tem sido proposto em termos pedagógicos no ensino escolar de estudantes com dislexia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a organização deste estudo, fez-se criterioso levantamento bibliográfico dos artigos entre os anos de 2000 a 2018 através do portal da Periódicos da Capes que serviram como instrumento para coleta de dados, a partir das seguintes palavras-chaves: Dislexia e escola. Dislexia e ensino. Dislexia e educação. Dislexia e metodologia de ensino.

Quadro XXX – modelo de quadro para levantamento inicial dos artigos

Termos de busca: Dislexia e metodologia de ensino		
Referência	Resumo	Situação
Heinemann, Isabella Lencastre; Salgado-Azoni, Cíntia Alves. Intervenção psicopedagógica com enfoque fonovisuoarticulatório em crianças de risco para dislexia Revista Psicopedagogia, January 2012, Vol.29(88), pp.25-37	<p><b>OBJETIVOS:</b> Verificar a eficácia da intervenção psicopedagógica baseada no Método das Boquinhas em crianças com dificuldade de aprendizagem do 1º ano do Ensino Fundamental I. <b>MÉTODO:</b> Participaram do estudo 11 crianças do 1º ano do ensino público fundamental municipal da cidade de Campinas-SP, de ambos os gêneros, faixa etária de 6 a 7 anos de idade, alfabetizados pela metodologia com enfoque silábico. Todas as crianças frequentaram a educação infantil anteriormente ao início do 1º ano e pertenciam à mesma sala de aula. As crianças foram divididas em: GEI - 3 crianças com dificuldades de aprendizagem do 1º ano do Ensino Fundamental I, que foram submetidas a intervenção psicopedagógica sob o enfoque fonovisuoarticulatório; GEII - 3 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I, com dificuldade de aprendizagem, que não foram submetidas a intervenção psicopedagógica sob o enfoque fonovisuoarticulatório; e GC - 5 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I, sem queixas de dificuldades de aprendizagem, não submetidas à intervenção. <b>RESULTADOS:</b> Verificou-se que as crianças do GEI e GEII apresentaram dificuldades em todas as provas pré-testagem; o GEI após intervenção apresentou melhora significativa na leitura e na escrita, aproximando-se do GC. <b>CONCLUSÃO:</b> A pesquisa permitiu concluir que a intervenção psicopedagógica sob enfoque fonovisuoarticulatório é eficaz com crianças que apresentam sinais de risco para dislexia.</p> <p>Unitermos: Dislexia. Intervenção. Transtornos de aprendizagem. Criança.</p>	Descartar

Através dessas palavras-chaves obteve-se os seguintes resultados:

Dislexia + Metodologia de ensino 46 artigos.

Dislexia + ensino 211 artigos

Dislexia e educação 174 artigos

Dislexia + escola 158 artigos

Teve um resultado total de 589 artigos, no qual foram lidos o título, resumo e analisados cada um individualmente, no qual foram selecionados 11 artigos finais que compõem a pesquisa final.

Os critérios utilizados para selecionar os 11 artigos foram lidos integralmente, observando quais eram as metodologia e recursos utilizados com o aluno com dislexia , e se essas metodologia de ensino foi aplicada em sala de aula no nível de ensino de educação básica e juntamente com um roteiro prévio que teve as seguintes perguntas tópicos a serem respondidas por meio da leitura dos textos.

1-Quais as propostas pedagógicas e metodológicas são sugeridas de serem aplicadas aos alunos com dislexia?

2-Essas propostas pedagógicas e metodológicas foram aplicadas aos alunos com dislexia? Como?

3-Quais materiais são sugeridos para serem utilizados com esses alunos? Esses materiais foram utilizados? Como?

4-Quais concepções orientam essas propostas? Concepção médica ou social? (Existe um fundamento teórico para as sugestões)

5-Quais ganhos são descritos para o aprendizado? (Foi realizada uma avaliação dos impactos da proposta, seus aspectos positivos e suas limitações ou problemas?).

Por fim foi feito uma tabela no qual os 11 artigos foram identificados com o código, título, autor, ano e revista e também foram identificados individualmente sobre os autores dos trabalhos a área de instituição onde eles trabalham, qual era a titulação de cada um e sua área de formação por meio da Plataforma Lattes.

Sendo respondida individualmente por cada artigo que foi selecionado para compor a pesquisa desse trabalho.

### SEÇÃO III - ANÁLISES DOS RESULTADOS

Como descrito na metodologia, o corpus desse trabalho foi constituído de onze trabalhos, os quais serão analisados a seguir. Para isso, dividimos a seção em três subtópicos que seguem abaixo.

#### 3.1 informações gerais dos estudos

Traremos algumas informações gerais dos onze trabalhos para situar o leitor. Assim, elencamos no quadro a seguir o título, autores, ano de publicação e local da publicação. Inserimos também um código a ser utilizado nos quadros posteriores.

QUADRO 01 – INFORMAÇÕES GERAIS DOS TRABALHOS

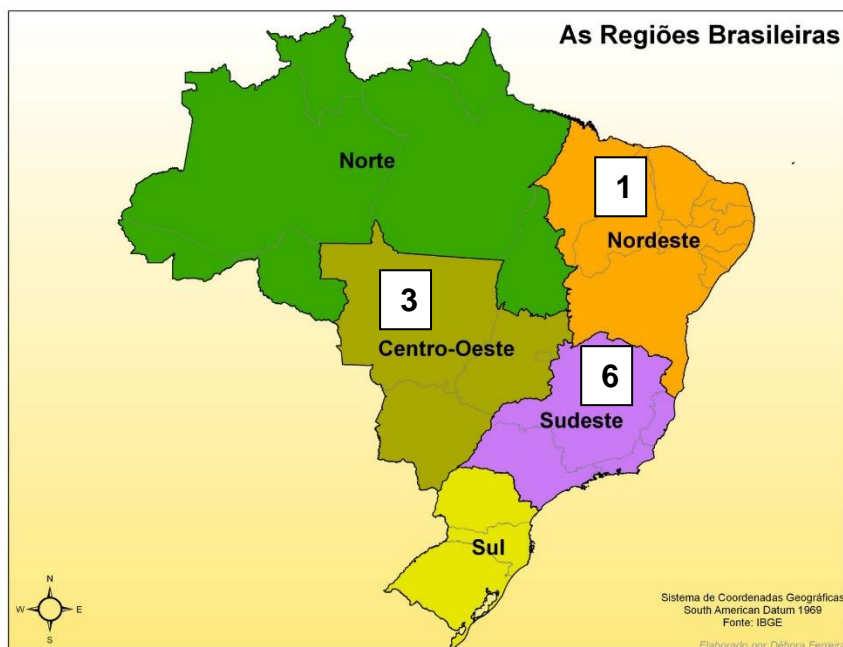
<b>Código</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Revista</b>
T1	Dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental: como facilitar o aprendizado.	Andréa Brasiliano Petronilo; Douglas Lima de Oliveira; Lessandra Paula Targino de Oliveira.	2010	HOLOS. Rio Grande do Norte.
T2	Dificuldades de aprendizagem em cena: o que o cinema e a psicologia histórico-cultural têm a dizer sobre a dislexia.	Maria Aparecida Santiago Silva; Silvana Calvo Tuleski.	2014	Interfaces da Educação. Paranaíba, MS.
T3	Dislexia: dificuldade de aprendizagem e o papel da escola na compreensão e atendimento do aluno com transtorno na linguagem oral e escrita.	Alaíde Lopes da Silva.	2015	Revista Eventos Pedagógicos. Sinop-Mato Grosso.
T4	A dislexia no processo de ensino-aprendizagem.	Any Gabrieli Mazzotty Filomeno; Bruna Silva de Sousa.	2011	Revista Eventos Pedagógicos. Sinop-Mato Grosso.
T5	O software Como Ferramenta de ensino:	Márcia Cristina Zimmer;	2017	Confluência revista do instituto

	estimulando a leitura de Crianças e Jovens diagnosticados com dislexia.	Jeize de Fátima Batista.		de língua portuguesa. Rio de Janeiro.
T6	Perfil de Pesquisas relacionadas à dislexia: revisão de literatura.	Amábile Bianca Nogueira.	2014	Revista Psicopedagogia. São Paulo.
T7	As capacidades de linguagem de um aluno “disléxico” aprendiz de inglês.	Juliana Reichert Assunção Tonelli.	2017	Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro
T8	Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura/escrita por metodologia fono-vísuo-articulatória.	Renata Savastano Ribeiro Jardim; Patrícia Thimóteo de Souza.	2006	Pró-Fono Revista de Atualização Científica. Barueri (SP)
T9	Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção.	Sônia das Dores Rodrigues; Sylvia Maria Ciasca.	2016	Revista Psicopedagogia. Pinheiros (SP)
T10	Os jogos de (e com) palavras como resposta educativa a crianças com dislexia: algumas propostas	Catarina Mangas	2017	Saber & Educar. Portugal
T11	Onde está o déficit? – polêmica em torno da dislexia	Patrícia Aquino	2018	Caderno de Estudos Linguísticos. Campinas (SP)

Com base nos 11 textos selecionados para a pesquisa, a maior parte dos trabalhos publicados encontra-se na região Sudeste com 6 publicações, em segundo a região Centro-Oeste com 3 publicações e apenas 1 trabalho na região Nordeste, e encontrou-se 1 trabalho fora do Brasil, em Portugal. E na Região Norte e Sul não teve nenhuma publicação na região, observando a carência de publicação de trabalho na área da dislexia. Abaixo a figura exemplifica a distribuição dos artigos.

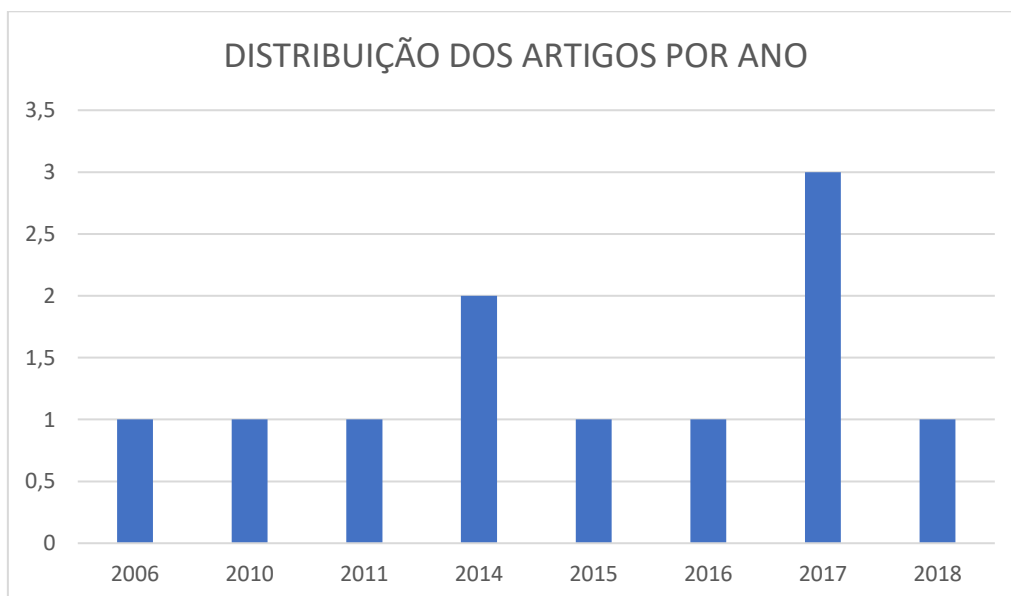


FIGURA 01: DISTRIBUIÇÃO DAS PUBLICAÇÕES POR REGIÕES GEOGRÁFICAS



Os trabalhos publicados entres os anos de 2006 a 2018 tiveram os seguintes critérios para a seleção, foram as metodologias, recursos e propostas pedagógicas com ênfase na aprendizagem, e como elas foram ministradas em crianças com dislexias em sala de aula no Ensino Fundamental.

GRÁFICO 01 – DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS POR ANO



Verifica-se que entre os anos de 2000 a 2009, apenas um artigo foi publicado contemplando os critérios de seleção dessa pesquisa, com ênfase na aprendizagem com duas autoras na publicação do artigo na área da fonoaudiologia no estado de São Paulo.

Nos anos de 2010 a 2011 foi publicado dois artigos, com um número maiores de autores, no ano de 2010 foi com 3 autores no Estado do Rio Grande do Norte em 2011 com dois autores no estado do Mato Grosso, os dois artigos com destaque na área da educação.

Nos anos de 2014 a 2016 teve foi publicado no ano de 2014 dois trabalhos um no Gato Grosso do Sul com dois atores no trabalho e um em São Paulo com um apenas uma autora na publicação e os dois trabalhos na área da educação.

Nos anos de 2017 e 2018 obteve um número maior no ano de 2017 com três trabalhos publicados, sendo que dois foram no Brasil no Rio de Janeiro com um e o outro com dois autores, sendo os dois trabalhos na área da educação, e o outro trabalho publicado fora do Brasil foi em Portugal, com apenas uma autora na publicação e esse trabalho na área da educação. Já no ano de 2018 teve uma única publicação e com uma única autora na publicação contemplando a área da educação.

Outro elemento que procuramos verificar foi a autoria dos trabalhos, especialmente a quantidade de autores nos trabalhos; instituição dos autores, formação e área de formação dos autores, conforme quadro abaixo;

QUADRO 02- INFORMAÇÕES GERAIS DOS AUTORES

<b>Código</b>	<b>Autores</b>	<b>Instituição onde atua</b>	<b>Titulação</b>	<b>Área de formação</b>
T1	Andréa Brasiliano Petronilo;	Não identificado	Bacharel E Licenciada	Letras-Português e Espanhol
	Douglas Lima de Oliveira;	Não identificado	Graduando	Espanhol
	Lessandra Paula Targino de Oliveira	IFRN (Bolsista)	Graduanda	Espanhol
T2	Maria Aparecida Santiago Silva	Não identificado	Mestre	Psicologia

	Silvana Calvo Tuleski	Universidade Estadual de Maringá	Doutora	Psicologia e Educação Escolar
T3	Alaíde Lopes da Silva	Não identificado	Graduanda	Pedagogia
T4	Any Gabrieli Mazzotty Filomeno.	Não identificado	Graduanda	Pedagogia
	Bruna Silva de Sousa	Não identificado	Graduanda	Pedagogia
T5	Márcia Cristina Zimmer	Celetista, Enquadramento Funcional: Professor Adjunto, Carga horária: 40	Pós-Doutorado	Letras - Português e Inglês.
	Jeize de Fátima Batista	Enquadramento Funcional: Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, Brasil	Doutora	Letras -Espanhol
T6	Amábile Bianca Nogueira	Não informado	Mestrado	Letras
T7	Juliana Reichert Assunção Tonelli	Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina	Doutora	Administração de Empresa
T8	Renata Savastano Ribeiro Jardimi	Não informado	Doutora	Fonoaudióloga
	Patrícia Thimóteo de Souza.	Não informado	Pós-graduação	Pedagoga
T9	Sônia das Dores Rodrigues	Professora na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP	Doutora	Pedagoga
	Sylvia Maria Ciasca	Professora na Universidade Estadual de	Doutora	Psicóloga

		Campinas-UNICAMP		
T10	Catarina Mangas	Professor Adjunto Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portugal	Doutora	Doutora em Educação
T11	Patrícia Aquino	Docente do Centro de Ensino de Línguas (CEL)/UNICAMP.	Doutora	Graduação em Letras - Língua Portuguesa

O quadro se refere aos autores dos artigos selecionados, formação, titulação, e a área de formação, os textos foram colocados códigos para sua identificação.

Para cada um dos autores constituiu em uma pesquisa individualmente na Plataforma Lattes, onde teve uma busca pelo currículo cadastrado na plataforma, assim trazendo as informações de cada um.

No tópico seguinte é debatido as concepções sociais e médica abordada pelos autores dos textos, no qual se refere pelo sobrenome de cada um dos autores e ano da publicação dos artigos.

### **3.2. As concepções de dislexia presente nos estudos**

Nos onze estudos analisados se fizeram presentes tanto a concepção médico/clínica quanto a concepção social da dislexia.

Para Rodrigues e Ciasca (2016) afirma que a dislexia consiste em uma perturbação ou dificuldade neurobiológica, associada ao processo de codificação e decodificação no processo de linguagem e escrita que conduz, de forma frequente. No entanto, vale ressaltar que no texto abordado pelos autores existem abordagens tanto médicas, quanto sociais. Desta forma, os estudos demonstraram que há diferenças no desenvolvimento e funcionamento cerebral.

Nogueira (2014) faz uma importante consideração, afirmando que não existe uma única concepção de dislexia, sendo este um estudo complexo, o que gera uma

certa confusão, tanto no meio clínico quanto no meio acadêmico. Porém, para este estudo em específico a dislexia foi considerada como um distúrbio de aprendizagem de origem neurológica

Tonnelli (2017) destacam um estudo dentro de suas pesquisas sobre as concepções da dislexia que não são vistos como uma patologia centrada no aprendiz, mas, sim, como um sinal de que o aluno está, na realidade, manipulando uma língua que é nova para ele.

Zimmer e Batista (2017) ressaltam que a dislexia está associada a anomalias do cérebro, no entanto, devido ao grande avanço das pesquisas e estudos, atualmente é possível determinar métodos e alternativas diversas com intuito de melhoria na qualidade da aprendizagem da leitura e escrita de crianças e adultos com dislexia.

Silva (2015) aborda sobre as concepções relacionadas a capacidade linguística, motora, cognoscente e biológica, e segundo o autor, não se deve esperar que um determinado fator seja responsável pelas dificuldades de aprendizado. Para Silva e Tolenski (2014) um transtorno biológico pode ser superado por um encaminhamento pedagógico bem organizado.

Filomeno e Sousa (2011) destacam que para um melhor entendimento, a dislexia não é o resultado de uma falta de interesse, condição social ou baixa inteligência, mas sim, uma condição completamente hereditária com alteração genética, a explicação física consiste em uma alteração nos neurotransmissores cerebrais que impede que a pessoa seja capaz de compreender textos com a mesma facilidade de outra pessoa que tenha a mesma idade.

Petrolino et al. (2010) ressaltam que existem dois tipos de dislexia, uma considerada de evolução e outra adquirida. No primeiro caso é a hereditária e no segundo caso consiste em consequência de traumatismo craniano, acidente vascular, derrame, dentre outros.

### **3.3 Propostas pedagógicas e metodológicas aplicadas aos alunos com dislexia**

Como proposta pedagógica e metodológica aplicada aos alunos com dislexia, Schirmer et al. (2004) destacam que o trabalho de linguagem e escrita com a criança

consiste em princípios básicos que são estimular a descoberta e utilização da lógica de seu pensamento na construção de textos e palavras, bem como representação de fonemas, oferecendo oportunidades para que a criança leia e escreva de forma espontânea e fazer com que seja possível a exploração da função da escrita.

O autor afirma ainda que intervir de forma direta nas habilidades de leitura, bem como associar isso a atividades relacionadas ao processamento fonológico da linguagem consiste em uma indicação principal para tratamento de crianças com dificuldades de linguagem e escrita.

Através dos estudos de Petronilo et al. (2010) foi possível identificar treze ações que são de cunho fundamental para que uma criança com dislexia seja incluída no contexto escolar. Conversar com o aluno é uma tarefa muito importante para o professor, principalmente nos primeiros dias de aula, assim, será possível identificar todas as dificuldades do aluno, bem como identificar seus desejos de manter contato individual, o que abre caminho para o aprendizado.

Organizar a aula faz parte do cotidiano de todo professor, no entanto, quando se tem um aluno com dislexia na turma, este cuidado é ainda mais importante, é preciso que o professor organize as matérias para que o aluno tenha uma organização mental sobre os conteúdos elaborados o que facilita o processo de aprendizagem.

Alunos com dislexia têm dificuldade de ler e interpretar textos, sendo assim, conteúdos abordados devem estimular os sentidos da criança, como o tato, paladar, visão e sensação, desta forma, o professor deve utilizar meios que vão além dos tradicionais livros didáticos.

Fazer atividades ditadas não é interessante quando se trabalha com crianças disléxicas, pois elas tendem a se esquecer facilmente de situações aprendidas a curto espaço de tempo, podendo assim ter dificuldades para reescrevê-las.

Instruções devem ser direcionadas com cuidados, é preciso evitar dar instruções orais e escritas ao mesmo tempo, pois isso pode fazer com que gere confusão na cabeça do aluno, ficando o mesmo dividido entre o ato de ouvir ou copiar.

A observação deve ser utilizada em favor do processo de aprendizagem, desta forma, o professor deve estimular atividades que visem a observação detalhada de cada letra que forma uma palavra, mostrando estas letras aos poucos.

Considerando que um aluno disléxico pode ter vergonha de admitir que não aprendeu o conteúdo, é relevante que o professor tenha o hábito de dar aulas de

revisão, afinando o processo de aprendizagem e abordando de forma resumida conteúdos que já foram estudados.

As atividades de soletração são difíceis para um aluno disléxico, sendo assim, o professor poderá fazer o uso de avaliações orais, possibilitando que o conteúdo aprendido seja avaliado de forma não escrita, no entanto, também com eficiência.

Deixar o aluno errar faz parte do processo de conhecimento e aprendizagem, isso faz com que o aluno seja independente para poder corrigir os próprios erros, o estimulando também a aprender cada vez mais. Para tanto, é preciso que o professor deixe o aluno livre para expressar seus conhecimentos e aprender com os seus erros.

Os trabalhos a serem entregues pelo professor possuem um prazo, no entanto, os prazos de entrega em casos de alunos com dislexia devem ser maiores, considerando que as dificuldades encontradas também são maiores que as dos demais alunos.

Expor um aluno com dificuldade de leitura e escrita pode ser frustrante e fatal para o seu desempenho escolar, sendo assim, jamais se deve pedir que um aluno com dislexia leia para os demais alunos, isso pode o constranger, desta forma, o aluno deve ler em voz alta apenas se concordar de forma espontânea com a ideia.

Insultar um aluno com dificuldades pode ser extremamente prejudicial para o seu processo de aprendizagem, o aluno com dislexia não tem preguiça, mas sim dificuldades que devem ser sanadas através de técnicas e habilidades providas do professor, um profissional que está ali para ajudar a sanar as dificuldades do aluno.

Silva e Tuleski (2014) enfatizam a importância da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e discutiram sobre a concepção hegemônica da dislexia, bem como a função da educação e do professor diante dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno disléxico.

Os autores acima destacam para a utilização de filmes, como recurso cinematográfico para proporcionar relações sociais e com isso contribuir tanto com a leitura, incentivando a formação cultural dos indivíduos, bem como educação. Nos estudos de Silva e Tuleski (2014) o método de ensino mais motivado é o multissensorial, no qual se explora e estimula os sentidos do aluno, assim, como também destacou Petronilo et al. (2010), uma vez que alunos disléxicos possuem capacidade de aprendizado por meio de memorização e repetições, pois sua memória é de curto prazo, o que propicia o trabalho com materiais concretos e lúdicos.

Silva (2015) aponta que existem várias formas de se trabalhar com alunos disléxicos, em uma situação, aponta que se pode trabalhar através de uma aula de inclusão e ao mesmo tempo tratar este aluno assim como os demais, não deixando em evidência as suas dificuldades e sempre que for possível oferecer atenção individualizada proporcionando que os alunos possam observar a própria escrita, lendo e relendo até perceber o erro e o local que precisa de correção.

O processo de interação e confiança com os alunos deve fazer parte da rotina do professor, pois assim é possível identificar os sinais ou fatores que levam as dificuldades de aprendizagem, bem como também distúrbios de aprendizagem.

Filomeno e Sousa (2011) destacam que o papel do professor é essencial, especialmente na fase de alfabetização. Quando o professor se depara com crianças aparentemente saudáveis, porém, que possuem dificuldades acentuadas no processo de leitura e escrita deve-se estar atento ao possível diagnóstico de dislexia.

Se as escolas empregam métodos e materiais que se ajustam ao desenvolvimento conceptual da criança, as destrezas relacionadas a leitura e escrita podem desenvolver-se de maneira fluida e natural. Os autores atribuem a escola o papel fundamental relacionado aos métodos de ensino aplicáveis a alunos disléxicos,

Zimmer e Batista (2017) ressalta que há uma grande necessidade de ferramentas de apoio pedagógico para que as abordagens pedagógicas metodologias de ensino voltadas a alunos disléxicos seja possível, bem como softwares especificamente desenvolvidos para promover auxílio no processo de leitura.

Para Tonneli (2017) o professor pode adaptar as atividades a serem abordadas em sala de aula de modo que certos grupos de alunos que possuem necessidades específicas possam obter conhecimento sem nenhum tipo de prejuízo.

Jardini e Souza (2006) abordou uma metodologia de intervenção adotada para o ensino de crianças disléxicas denominado “método das boquinhas”. Os estudos de demonstrou êxito com a metodologia de ensino chamada fono-vísuo-articulatória. Aquino (2018) descreve sobre o método de Jardim e Souza, enfatizando que o mesmo foi apelidado de “método da boquinha”. O material contém um espelho para que cada criança olhe para a boca enquanto pronúncia cada fone, e compare o formato da boca com o formato da imagem, dispostos em uma letra, mostrando a pronúncia do mesmo telefone, e um telefone gráfico Representação de par cartas.



No seu estudo, Jardini e Souza (2006) realizou duas sessões semanais com fonoaudiologia e pela psicopedagogia. A autora concluiu que com a referida metodologia, após 6 meses, as crianças no qual seus estudos foram realizados estavam aptas a dar continuidade no processo regular de ensino, acompanhando os demais alunos de sua classe. Ao utilizar da união das pistas fonema/grafema/articulema para se obter a alfabetização, o método se mostra capaz de proporcionar o domínio da leitura e escrita o capacitando a ser um leitor fluente.

Rodrigues e Ciasca (2016) aponta que é preciso que o professor ofereça para o aluno ajuda em suas anotações, bem como modifique trabalhos e pesquisas de acordo com a necessidade de cada aluno, bloqueie estímulos externos, como por exemplo cobrir ou tirar do campo de visão celulares, televisores, dentre outros objetivos que possa interferir no processo de leitura e escrita.

O professor também pode reduzir a quantidade de texto a ser lido, destacar informações essenciais com cores diferentes, aplicar atividades práticas adicionais, usar a tecnologia em favor de aulas mais motivadas e lúdicas, assim, como também enfatiza Petronilo et al. (2010) o professor poderá resumir e repetir as instruções e orientações periodicamente, aplicar e manter uma rotina diária, entregar cópias das aulas para o aluno, dentre outros.

Mangas (2017) afirmam que as atividades lúdicas, bem como atividades gamificadas estão em alta, principalmente para se trabalhar a inclusão, neste sentido, os jogos aprofundados para consolidar as aprendizagens e jogos estratégicos que proporcionam ao aluno a criação de estratégias de ação para um melhor atuação podem ser fundamentais no processo de aprendizagem de leitura e escrita de alunos disléxicos.

O autor também enfatiza que além de usar a contação de histórias, canções e trava-línguas, existem várias outras atividades que decorrem da leitura e escrita e que consistem em formato de jogo, possibilitando o aprendizado de forma lúdica e proveitosa.

Em relação a utilização das propostas pedagógicas e metodológicas, alguns dos estudos aplicaram tais propostas junto aos alunos com dislexia, desenvolvendo um trabalho de campo e outros apenas sugeriram a utilização da proposta, mas sem utilizá-la em sala. Entre os estudos que houve aplicação prática, Zimmer e Batista (2017) destacaram que as propostas enfatizadas foram aplicadas em sala de aula, no

qual foi possível evidenciar que o recurso do aplicativo demonstrado proporcionou ganhos que auxiliam a criança e o professor em sala de aula.

Tonneli (2017) trabalhou o gênero textual “carta de apresentação pessoal”, que foi abordado de forma didática e organizada em torno do dispositivo em sequência didática no intuito de explorar gêneros que os alunos não dominam ou que necessitam realizar com mais propriedade.

Esta proposta proporciona além de melhorias relacionadas a leitura e escrita, a socialização utilizando a compreensão e a produção escrita em língua inglesa para falar de si mesmo e conhecer outra pessoa no intuito de identificar as possibilidades de aprendizagem e as capacidades de linguagem já desenvolvidas no aluno.

Nos estudos aplicados por Jardini e Souza (2006) foram classificadas e divididas igualmente em 3 grupos, para receberem posteriormente a intervenção: no nível I, estágio pré-silábico ou silábico inicial, frequentando o pré-primário, sendo 6 repetentes, e nenhuma delas dominava as vogais; nível II, estágio silábico final e silábico-alfabético, com nível rudimentar de leitura; e nível III, estágio alfabético e alfabetizadas com graves trocas de letras e compreensão de textos.

Os estudos sugeriram também alguns materiais a serem utilizados com os alunos com dislexia. O computador foi um recurso sugerido por Tonneli (2017) que desenvolveu através da parceria com profissionais da ciência da computação atividades voltadas para jogos educativos multimídias em forma de software, apropriadamente para serem trabalhados com crianças e jovens com dislexia. Neste sentido, os materiais foram utilizados em sala de aula com aplicação de uma carta de apresentação pessoal em torno de uma sequência didática sala de aula.

Zimmer e Batista (2017) basearam-se na tecnologia assistiva buscando em conjunto com a Associação Brasileira de Dislexia e também através do material Confas, formas para que se pudesse elaborar atividades que buscam desenvolver estímulos para aumentar a consciência fonêmica através de jogos de identificação e reconhecimento de letras, palavras, rimas e sons. Com isso, foi criado o aplicativo denominado *Estimugame*, no qual o participante deve inserir o nome de usuário e a senha, previamente cadastrados em conjunto com o administrador, conforme se observa na figura.

Jardini e Souza (2006) em seus estudos, foram utilizados como materiais a serem trabalhados os questionários de múltipla escolha, no qual foram qualificados

em situação de: incapaz, intermediária e capaz para a aprendizagem do quesito avaliado. Já Mangas (2017) utilizou como materiais sugeridos vários tipos de jogos, no entanto não foi aplicado em sala de aula. Essa autora destaca as atividades de entretenimento, ou seja, jogos de palavras, alguns exemplos sugeridos:

Jogo falar com as tartarugas, nesse jogo o mediador diz uma palavra bem lentamente se tratasse de uma tartaruga, o objetivo é enfatizar todos os fonemas das palavras.

Outro jogo é Letras às costas, nesse jogo o mediador escreve nas costas da criança uma letra num papel impresso e maiúscula essa letra e a criança tenta adivinhar de que letra se trata.

Jogo Letra a letra é um jogo que após a leitura de um texto, o professor escreve uma das palavras que foram lidas, de uma forma pausada, até que a criança adivinhe a palavra antes que ela seja escrita toda.

Família de palavras: O mediador inicia o jogo dizendo uma palavra (ex. casa) e a criança dá continuidade com outra palavra da mesma família (ex. casebre).

Jogo das frases Loucas o mediador diz uma frase louca que não se enquadra no contexto. Assim a criança deve reformular a frase para que ela passe a fazer sentido.

Por meio desses jogos a uma reflexão sobre o vocabulário e seus componentes, por meio de estratégias metacognitivas para fortalecer a conexão entre a grafia das palavras e os padrões fonéticos, para que as crianças com dislexia possam ter um papel ativo.

Verifica-se que nem todos os trabalhos descreveram os ganhos dessas metodologias para o aprendizado. Procuramos verificar se os autores procederam a uma avaliação dos impactos dessas propostas como foco nos seus aspectos positivos e suas limitações ou problemas. Nesse sentido, Silva e Tuleski (2014) mostram que o professor precisa trabalhar com o aluno a partir de suas dificuldades, para isso, é preciso que se forneça estrutura e suporte que proporcionam que a educação cumpra seu papel. Os autores destacam que é preconceito afirmar que o aprender a ler e escrever depende exclusivamente do aluno.

Os estudos de Filomeno e Sousa (2011) mostram que o ganho de aprendizado acontece na fase de alfabetização, pois é quando o professor deve ficar atento aos sintomas que podem mostrar dificuldades e vê com a família a possibilidade de casos.

Zimmer e Batista (2017) enfatizam que o uso das tecnologias em sala de aula é indispensável para que haja ganho no processo de aprendizado. Neste sentido, mesmo que não teve uma avaliação direta com nenhum aluno, o ganho no texto foi positivo.

Nos estudos de Nogueira (2014) não houve ganho, mas sim, penas um estudo que foi capaz de mostrar que há poucas pesquisas voltadas ao tema de dislexia em adolescentes e adultos. Tonneli (2017) considera um ganho positivo com o trabalho realizado em suas positivas, pois o aluno conseguiu atingir os objetivos proposto.

Os ganhos apresentados por Jardini e Souza (2006) concluiu que dentro de 6 meses da intervenção, todas as crianças melhoraram significativamente. A avaliação do problema por professores e pais mostra que a aquisição e reabilitação da leitura e escrita são eficazes e estatisticamente significativos usando o método Boquinhas.

Rodrigues e Ciasca (2016) destacam que os ganhos foram positivos, pois os vários tipos de intervenção mencionados para o trabalho com alunos disléxicos foram positivos. Mangas (2017) ponderou sobre os ganhos obtidos através do trabalho com atividades lúdicas na prevenção e reeducação junto a crianças com dislexia. Assim, os ganhos foram relacionados a dois tipos de jogos disponibilizados são utilizados como ponto de partida para orientar o mediador a desenvolver estratégias para esses alunos que encontram dificuldades no processo de ensino, e ensinar essas crianças de forma divertida.

Os ganhos obtidos na pesquisa de Petrolino et al. (2010) se voltam a contribuição da pesquisa para o esclarecimento e melhor compreensão de algumas questões sobre a dislexia, e que também sirva como gerador de discussões sobre o assunto e reflexões sobre a prática dos docentes em sala de aula.

## SEÇÃO IV - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Considerando as diferentes concepções a respeito da dislexia, as pesquisas realizadas foram de extrema importância para se alcançar os objetivos propostos neste estudo, que se voltou a analisar artigos brasileiros que abordam sobre as propostas pedagógicas no ensino escolar de alunos com dislexia.

A partir do referencial teórico foi percebido que há concepções variadas sobre a dislexia, sejam estas biológicas ou sociais, assim, nesta etapa foi possível ressaltar as opiniões de diversos autores sobre o assunto utilizando uma metodologia objetiva e eficiente que foi separada para esta pesquisa.

Mais adiante, na análise de resultados notou-se que responder as perguntas pré-determinadas na metodologia deste trabalho facilitou o alcance do objetivo geral, demonstrando situações diferenciadas em obras diversificadas que abordaram sobre as concepções a respeito da dislexia.

Os resultados das pesquisas demonstraram que no que se refere as propostas pedagógicas e metodológicas, boa parte dos autores aplicaram seus métodos com alunos com dislexia. Schirmer et al. entrevistou de forma direta nas habilidades de leitura, Petronilo et al. Identificou treze ações de cunho fundamental para que uma criança com dislexia seja incluída no contexto escolar, Silva e Tuleski utilizaram de filmes como recurso cinematográfico para proporcionar relações sociais e com isso contribuir tanto com a leitura, incentivando a formação cultural dos indivíduos, bem como educação, Filomeno e Sousa atribuem a escola o papel fundamental relacionado aos métodos de ensino aplicáveis a alunos disléxicos, Jardini e Souza abordou uma metodologia de intervenção adotada para o ensino de crianças disléxicas denominado “método das boquinhinhas”.

Zimmer e Batista, Tonneli e Jardini e Souza aplicaram suas propostas aos alunos com dislexia. Como materiais sugeridos Tonneli abordou os jogos educativos multimídias, Zimmer e Batista a tecnologia assistiva, Jardini e Souza os questionários de múltipla escolha e Mangas utilizou como materiais sugeridos vários tipos de jogos, no entanto não foi aplicado em sala de aula. Todos os autores abordaram concepções medidas e sociais, no entanto, apenas Silva e Tuleski, Filomeno e Sousa, Zimmer e Batista, Nogueira, Tonneli, Jardini e Souza, Rodrigues e Ciasca e Mangas destacaram os ganhos com a aplicação de seus métodos.

Os ganhos descritos pelos autores em relação ao aprendizado foram demonstrados através da aquisição e reabilitação da leitura e escrita são eficazes e estatisticamente significativos usando o método Boquinhos, jogos e contribuição da pesquisa para o esclarecimento e melhor compreensão de algumas questões sobre a dislexia. Dentro desta perspectiva, ressalta-se que todos os objetivos desta pesquisa foram alcançados através da aquisição dos resultados, que se mostram válidos e eficientes.

## REFERÊNCIAS

- ALGERI, M. S. **Dislexia: uma desordem do aprendizado**. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. Vol. 10 – Nº 22 - Julho - Dezembro 2015.
- ALVES, C. A. **A Dislexia e suas implicações no contexto escolar: uma questão emergente para os educadores**. 2015. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uepg\\_gestao\\_artigo\\_cleto\\_de\\_assis\\_alves.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_gestao_artigo_cleto_de_assis_alves.pdf). Acesso em: ago. 2021.
- AQUINO, Patrícia. **Onde está o déficit?** – polêmica em torno da dislexia
- CÂNDIDO, E. C. **Psicopedagogia para a dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental**. Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2013. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/T208833.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T208833.pdf). Acesso em: ago. 2021.
- DIAS, M; SANTOS, A. A relevância da motivação no processo de ensino aprendizagem das crianças disléxicas. **Revista Saúde e Educação**, Coromandel, v. 1, n. 1. p. 64-81, ago./dez. 2016.
- FILOMENO, Any Gabrieli Mazzotty; SOUSA, Bruna Silva de. **A dislexia no processo de ensino-aprendizagem**. 2011.
- JARDINI, Renata Savastano Ribeiro Jardim; SOUZA, Patrícia Thimóteo de. **Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura/escrita por metodologia fono-vísuo-articulatória**. 2006.
- MANGAS, Catarina. **Os jogos de (e com) palavras como resposta educativa a crianças com dislexia: algumas propostas**. 2017.
- MASSI, G. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. **Paidéia** set. Dez. 2011, Vol. 21, No. 50, 403-411.
- MOOJEN, S. M. Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta. **Rev. Psicopedagogia** 2016; 33(100): 50-9.
- NOGUEIRA, Amábile Bianca. **Perfil de Pesquisas relacionadas à dislexia: revisão de literatura**. 2014.
- PETRONILO, Andréa Brasiliano; OLIVEIRA, Douglas Lima de; OLIVEIRA, Lessandra Paula Targino de. **Dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental: como facilitar o aprendizado**. 2010.
- PRESTES, M; FEITOSA, M. Teorias da Dislexia: Sustentação com Base nas Alterações Perceptuais Auditivas. **Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa** Vol. 32 n. esp., pp. 1-9.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. **Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção**. 2016.

SILVA, Alaíde Lopes da. **Dislexia: dificuldade de aprendizagem e o papel da escola na compreensão e atendimento do aluno com transtorno na linguagem oral e escrita**. 2015.

SILVA, J. L.; MELO, S. C. Dislexia e a alfabetização: reflexões sobre as publicações em periódicos nacionais. **Revista Educação e (Trans)formação, Garanhuns**. Dossiê temático “Educação Especial”, dez. 2020.

SILVA, Maria Aparecida Santiago; TULESKI, Silvana Calvo. **Dificuldades de aprendizagem em cena: o que o cinema e a psicologia histórico-cultural têm a dizer sobre a dislexia**. 2014.

SILVA, N. S.; SILVA, F. J. A. A dislexia e a dificuldade na aprendizagem. *Revista Científica Multidisciplinar*, Ano 1, Vol. 5, pp. 75-87 julho 2016.

ZIMMER, Márcia Cristina; BATISTA, Jeize de Fátima. **O software Como Ferramenta de ensino: estimulando a leitura de Crianças e Jovens diagnosticados com dislexia**. 2017.





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
CAMPUS ROLIM DE MOURA-RO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**MÁRCIO DE LEMOS**

**CUIDADOS EM SAÚDE MENTAL: A OFICINA TERAPÊUTICA COMO ESPAÇO  
PEDAGÓGICO**

**ROLIM DE MOURA/RO  
2021**

Márcio de Lemos

## **CUIDADOS EM SAÚDE MENTAL: A OFICINA TERAPÊUTICA COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação do *Campus* Rolim de Moura da Universidade Federal de Rondônia (DEPED-RM/UNIR) como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Pâmela Vicentini Faeti

ROLIM DE MOURA/RO  
2021

## DIREITO DO AUTOR

....., com documento de identidade nº.....SSP/..., autor da pesquisa ..... intitulada “.....<sup>1</sup>” declara que, voluntariamente, cede em favor da Universidade Federal de Rondônia, *Campus Rolim de Moura*, os direitos de exposição e divulgação do conteúdo patrimonial que pertence a obra de referência. De acordo com o exposto, este trabalho dá à UNIR a capacidade de comunicar o estudo, divulgar, publicar e reproduzir em mídia analógica ou digital sobre a oportunidade que ela assim o entender. A UNIR deve indicar que a autoria ou a criação do trabalho corresponde a minha pessoa e fará referência ao autor e às pessoas que colaboraram na realização desta pesquisa.

Na cidade de Rolim de Moura, dia ....de ..... de 2021.

Acadêmico Márcio de Lemos

---

<sup>1</sup> Trabalho para avaliação total disciplina de Pesquisa em Educação, sob a orientação do professor.....

<sup>2</sup> Acadêmicas do VIII período do Curso de Pedagogia – Universidade Federal de Rondônia – Campus de Rolim de Moura.

## CARTA DE APROVAÇÃO DO ORIENTADOR

O Profº ....., (Mestre) Doutor em ....., com Documento de Identidade nº ..... Orientador do trabalho intitulado “.....”, elaborado pelo acadêmico ..... para obter o título de Graduado em Pedagogia....., informa que o trabalho atende aos requisitos exigidos pela UNIR-Campus de Rolim de Moura, podendo ser submetido à avaliação e apresentado diante dos professores que forem designados para compor a Banca Examinadora.

Na cidade de Rolim de Moura, dia ....do mês de .....de 2021.

---

Assinatura do Orientador

Márcio de Lemos

# CUIDADOS EM SAÚDE MENTAL: A OFICINA TERAPÊUTICA COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
CAMPUS DE ROLIM DE MOURA-RO

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Rondônia  
Campus de Rolim de Moura.

Curso de Pedagogia

Data de aprovação: \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_

Profº.....: \_\_\_\_\_

Mestre em....., UNIR

Profª.....: \_\_\_\_\_

Doutora em ....., UNIR

Profº.....: \_\_\_\_\_

Doutor em ....., UNIR

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, pois mesmo não sabendo ler e escrever nunca mediram esforços para me apoiar e incentivar quando estava prestes a desistir. Dedico aos meus irmãos por me apoiarem a terminar mais uma etapa da minha vida.

## FICHA CATALOGRÁFICA

SOBRENOME, nome do autor.

Título...../, nome.....

Monografia (Graduação) – Fundação Universidade Federal-Campus de Rolim de Moura de Rondônia – UNIR. Departamento de Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr.....

1.           2.           3.

2. Educação

**Obs: Essa ficha catalográfica será constada no verso da folha de rosto do TCC**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pois ela é uma dádiva que se renova a cada dia, a cada respirar. Através deste dom tive a oportunidade de conhecer os/as professores/as que tiveram a paciência de me ensinar a ler, escrever, a somar a subtrair, a dividir e multiplicar. A somar conhecimento, através das leituras, das atividades, dos momentos em sala de aula. A subtrair as frustrações, que às vezes assola a vida de estudante, a dividir as alegrias de cada conquista que obtive ao longo da minha jornada de vida. A multiplicar os momentos bons que propiciam novos conhecimentos e saberes. Foi através deles/as que oportunizaram este grande momento em minha vida. Hoje sou grato a cada um/a dos/as PROFESSORES/AS que tive a oportunidade de conviver. Agradeço a Karenyne Morgana, pois foi através dela que tive a oportunidade de conhecer o um novo mundo e, o de ser mais compreensível, de ser mais ouvinte e com isso me tornei um sujeito melhor. Agradeço aos meus/minhas colegas que fizeram parte desta etapa da minha vida.

Autor:.....  
Orientador: Dr.....



## RESUMO

Quando nos deparamos com um (a) pedagogo (a) ligamos as atuações deste profissional dentro do âmbito educacional; alfabetização, acompanhamentos de crianças em creches, gestão escolar entre outras funções, ou seja, o olhar do senso comum está direcionado para os ambientes escolares. Entretanto, existem outros espaços que possibilitam a atuação do (a) pedagogo (a) fora dos muros escolares, sendo denominados de “espaços não escolares”. Logo, esta pesquisa tem como objetivo descrever a atuação do (a) pedagogo (a), com um recorte para a oficina terapêutica que acontece no CAPS da cidade de Rolim de Moura/RO. Metodologicamente, partiu da perspectiva de pesquisa qualitativa, que permitiu a aplicação de um questionário estruturado com questões abertas para a coleta dos dados. Para a fundamentação do nosso estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico de autores que discutem sobre a temática. Para a observação dos dados coletados utilizamos técnicas de análises de conteúdo. Tivemos como resultados que a atuação do/a pedagogo/a em espaços não escolares está na organização e nos planejamentos das atividades que são oferecidas para os/as usuários/as, e que o curso de Pedagogia está voltado para formação de pedagogos/as para atuarem em espaços escolares.

**Palavras-chave:** Educação. Pedagogia não escolar. Oficinas terapêuticas. Formação de professores (as).

Autor:.....  
Orientador: Dr.....

## ABSTRACT

When we come across a (a) pedagogue (a) we link the actions of this professional within the educational scope; literacy, monitoring of children in day care centers, school management, among other functions, that is, the common sense gaze is directed towards school environments. However, there are other spaces that allow the performance of (a) pedagogue (a) outside the school walls, called “non-school spaces”. Therefore, this research aims to describe the performance of (a) pedagogue (a), with an outline for the therapeutic workshop that takes place at CAPS in the city of Rolim de Moura/RO. Methodologically, it started from the perspective of qualitative research, which allowed the application of a structured questionnaire with open questions for data collection. To support our study, a bibliographic survey of authors who discuss the subject was carried out. To observe the collected data, we use content analysis techniques. We had as results that the role of the pedagogue in non-school spaces is in the organization and planning of activities that are offered to users, and that the Pedagogy course is aimed at training pedagogues for work in school spaces.

**Key words:** Education. Non-school pedagogy. Therapeutic workshops. Teacher training (as).

## SUMÁRIO

Folha de rosto.....	i
Direito do Autor.....	ii
Carta de aprovação do Coordenador do curso ..	iii
Termo de aprovação.....	iv
Dedicatória.....	v
Agradecimentos.....	vi
Resumo.....	vii
Resumen.....	viii
Índice.....	x
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I – PEDAGOGIAS E SUAS POSSIBILIDADES: ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO II- OFICINAS TERAPÊUTICAS E A PEDAGOGIA: APROXIMAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO III - TRILHANDO O CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>27</b>
<b>4.1 ELABORAÇÃO DAS OFICINAS TERAPÊUTICAS .....</b>	<b>27</b>
<b>4.2 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS OFICINAS TERAPÊUTICAS .....</b>	<b>30</b>
<b>4.3 DIFICULDADES EM TRABALHAR EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS.....</b>	<b>33</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>38</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>42</b>

## INTRODUÇÃO

Ao pensarmos nas funções do(a) pedagogo(a), bem como nas atividades e ações que ele(a) é capaz de exercer, os(as) imaginamos em salas de aulas, coordenações pedagógicas e nas supervisões escolares. No ambiente escolar, o(a) pedagogo(a) além de ensinar, pode desempenhar atividades na área da gestão, administração, organização pedagógica, supervisão/orientação, dentre outras presentes no cotidiano escolar.

Por se dedicar à educação e formação de sujeitos para atuarem na sociedade, a pedagogia tem como foco de trabalho a Educação em diversos espaços, incluindo hospitais, empresas, centros de atendimento psicossocial, sindicatos e outros. Concordamos com Libâneo quando é argumentado que a educação é “[...] uma prática social que atua na configuração de existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos e as características de ser ‘humano’” (LIBÂNEO, 2010, p. 30).

Destacando alguns campos que o(a) pedagogo(a) pode ocupar temos; a pedagogia empresarial tem por objetivo qualificar esses profissionais para atuação dentro das empresas com o intuito de desenvolvimento e aprimoramento dos (as) funcionários(as) para a melhoria na comunicação e aprendizagem das funções a serem executadas. Neste espaço, ele também atua na organização e distribuição das funções e atividades de acordo com as habilidades de seus colaboradores.

O pedagogo empresarial é um profissional multifacetado, um profissional especialista que trabalha com pessoas para aprendizagem e capacitação dos elevados índices de desempenho na produtividade e qualidade do trabalho, desenvolvimento de conhecimento pessoal, intelectual, social e afetividade que atendam ao mercado de trabalho (RIBEIRO, 2008, p.11).

Visto isso, se faz necessário que o(a) profissional pedagogo(a) tenha suas capacidades cada vez mais expandidas. É primordial que as especificidades dos indivíduos sejam deslindadas para que, tenham a possibilidade de empregar de forma significativa suas habilidades: “[a] pedagogia empresarial tem o intuito de oferecer suporte à estrutura das mudanças, ampliação e aquisição de conhecimento no espaço organizacional” (MOREIRA; FREITAS, 2018, p. 7).

Na constante evolução da tecnologia no meio em que vivemos em questão de relacionamentos com os indivíduos seja fisicamente ou através dos meios de

comunicação, o(a) pedagogo(a) deve trabalhar na produção de material didático, cujo objetivo é facilitar o entendimento dos sujeitos que atuam nas empresas. Além da produção dos materiais, outra função dos(as) pedagogos(as) é a implementação de programas que venham contribuir na qualificação e requalificação profissional, produzindo e difundindo conhecimentos em relação as novas tecnologias que estão sendo implementadas no meio empresarial.

Neste sentido, atuam nas áreas de planejamentos e levantamentos de qualificação pessoal, educação de segurança do trabalho além de, avaliar as necessidades de treinamentos, ofertas de cursos, palestras de formações, entre outros. Essas atividades têm por consequência a melhoria na comunicação entres os sujeitos, no rendimento e na qualidade do serviço, no convívio social e no crescimento intelectual dos colaboradores das empresas, conforme argumenta Ribeiro (2008).

Outro campo de atuação do(a) pedagogo(a) é a pedagogia hospitalar, que tem como objetivo atender crianças hospitalizadas. Menezes (2009, p. 32) pondera sobre as atividades desses profissionais nos hospitais, dizendo que “[...] fruto do reconhecimento oficial de que independente do período de hospitalização, os educandos em situação de internamento têm garantido o direito a educação”.

As crianças e adolescentes que estão internadas têm o direito a continuidade de seus estudos, desta forma, se faz necessário as intervenções pedagógicas garantindo constância educacional e evitando o fracasso escolar.

A Constituição Federal garante o acesso à educação e a saúde para todos os cidadãos, logo, crianças e adolescentes que estão nos hospitais estão amparados pelas leis que conduzem esta federação tendo a garantida de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). Cabe ao(a) pedagogo(a) mediar as atividades de ensino e aprendizagem com alunos nessa situação.

A educação formal não está presente apenas nas salas de aulas, mas, em todos os ambientes que necessitam de profissionais em educação que possam ministrar atividades que tem “objetivos educativos explícitos e uma ação interacional institucionalizada, estruturada e sistemática” (LIBÂNEO, 2001, p. 23).

Até agora apontamos dois exemplos de um extenso leque dos possíveis ambientes de trabalho do(a) pedagogo(a). Dentre das atividades pedagógicas podemos acrescentar a Pedagogia Social, que se define como “[...] reflexão pautada na ação, para a transformação, ou seja, como agentes sociais de mudanças, um trabalho vinculado à família, à comunidade, à sociedade” (MORAES, 2010, p. 08).

As práticas pedagógicas adquirem um novo horizonte em suas funções políticas e sociais como formadora de indivíduos. Para Moreira e Freitas (2018, p. 8). O(A) pedagogo(a) não tem como foco principal somente ajudar os(as) educandos(as) a compreender as informações sistematizadas, mas “[...] torná-los autônomos o suficiente para serem capazes de problematizar a realidade a sua volta, fazer críticas e compreender o mundo para construir sua própria vida baseada no ambiente em que está inserido”.

Os autores argumentam que a estruturação das práticas educativas está relacionada em seguir um currículo escolar, tendo uma sequência para lograr êxito na transmissão de conhecimento entre profissional e educando(a). Em contraponto a essa situação, os/as pedagogos/as sociais têm o intuito de preparar os indivíduos para serem autônomos em suas escolhas, autonomia que propicia a crítica e a problematização do cotidiano em que estão inseridos, Moreira e Freitas (2018).

No início do segundo semestre de 2018, realizamos o estágio obrigatório em ambientes não escolares como um dos requisitos para a conclusão do curso de Pedagogia. Esta etapa da nossa vida acadêmica foi realizada no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) que está localizado na cidade de Rolim de Moura, Rondônia. Com a promulgação da Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001 que fica deferido sobre os direitos e deveres das pessoas que possuem deficiência mental, o CAPS têm como finalidade abandonar o modelo arcaico de tratamento em manicômios e asilos, redirecionando esses indivíduos para o modelo assistencial e humanizado.

Conhecer outras possibilidades de atuação do(a) Pedagogo(a) foi um marco em nossa vida acadêmica. Durante os semestres, nos perguntávamos se realmente era a profissão que queríamos seguir, dado que, não tínhamos a pretensão de assumir uma sala de aula, pois, não nos enxergávamos lecionando o que nos despertava uma sensação de frustração.

Como mencionado acima, o estágio em ambiente não escolar nos abriu novas portas. Ao estagiar no CAPS, notamos que poderíamos exercer a profissão em outros espaços além das salas de aulas. Foi então, que vislumbramos a vontade de pesquisar mais sobre a pedagogia não escolar.

Por meio das leituras para embasamento teórico do relatório de estágio, percebemos que a pedagogia fora do contexto escolar era um tanto quanto desconhecida em nossa região, pois, não temos muitos profissionais com essa formação e nenhuma disciplina sobre o tema no curso de Pedagogia, exceto a do

estágio. Além disso, ao realizarmos buscas na internet e em bibliografias, encontramos poucos artigos acadêmicos relacionados ao tema. Dessa forma, não obtivemos êxito nas buscas de materiais para a fundamentação teórica. Nossa inquietação com essa situação nos motivou a pensar na possibilidade da elaboração de um projeto de pesquisa com o propósito de conhecer melhor as alternativas de atuações deste(a) profissional, realizando-a para compreender a relação entre a Pedagogia e a Saúde Mental.

Neste trabalho, temos como objetivo geral investigar a atuação da Pedagogia na organização e execução de oficinas terapêuticas realizadas no CAPS de Rolim de Moura/RO. Como objetivos específicos, apresentar quais são as atuações do(a) pedagogo(a) em ambientes não escolares; identificar as ações do/a pedagogo/a nas oficinas terapêuticas e especificar as atividades que o profissional realiza nessas oficinas.

Como metodologia, adotamos uma abordagem qualitativa do tipo exploratório-descritiva. Para o embasamento teórico realizamos um levantamento de teses e dissertações nas plataformas de pesquisa: Google acadêmico, BDTD (Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior), além de questionários estruturado com questões abertas.

Como hipótese de trabalho, indicamos que a presença de um(a) profissional Pedagogo(a) agrega outras possibilidades em ambientes de saúde mental pois, ele possui a capacidade de desenvolver atividades que visam potencializar a educação dos(as) usuários(as) que são atendidos/a.

O presente trabalho está subdividido em quatro seções. No primeiro capítulo apresentaremos os conceitos de educação e pedagogia; no segundo, mostraremos a relação entre pedagogia e as oficinas terapêuticas; na terceira seção, apontaremos a metodologia que seguimos para a realização da nossa pesquisa; no quarto capítulo discutiremos os resultados que obtivemos ao longo da pesquisa, seguindo para as conclusões finais onde demonstraremos as questões relevantes que favoreceram os questionamentos iniciais.

## 1. PEDAGOGIAS E SUAS POSSIBILIDADES: ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS

A educação assim como a pedagogia, é uma atividade que não se restringe apenas em um ambiente, mas, em vários, dos quais podemos citar: ambiente familiar, religioso, espaços públicos, entre outros, Camozzato (2012). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) salienta que “[a] educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, no movimento sociais e organizações de sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 8).

Nesta direção podemos alegar que a educação é o processo que um indivíduo passa ao longo de sua vida, tendo influência do meio em que ele(a) está inserido(a), Brandão (1989, p. 29) argumenta:

Educação. Do latim ‘Educare’, que significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter. A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem como a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realidade as suas potencialidades físicas morais, espirituais e intelectuais.

Refletindo sobre o pensamento do autor, destacamos que a educação não se traduz como uma mera adaptação do(a) sujeito(a) em um único espaço e sim, no decorrer de toda sua vida. Esse desenvolvimento educacional ocorre por meio da interação entre os/as indivíduos/as que compõem uma determinada sociedade ou cultura. Tendo em vista que a educação é o ato de educar e instruir no sentido mais amplo pois, está ligada à transmissão de hábitos, valores e outras ações das pessoas, notamos que é um processo que acompanha toda a trajetória de vida delas.

O educador Libâneo (2001), ao discutir sobre educação, destaca que, se trata de um conjunto de processos que influenciam o desenvolvimento de humanidade nas pessoas sendo possível pela interação com o meio social e natural. Conseqüentemente, é através da comunicação e convívio que ocorre a assimilação de saberes, habilidades, valores e atitudes, elementos que vão contribuir para ação contínua no desenvolvimento educacional.



Nas palavras do autor: “A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

A comunicação e a interação entre as pessoas ocorrem em diversos ambientes, cada espaço tem sua finalidade de transmissão e influência. Os autores Libâneo (2010) e Brandão (1989) descrevem que existem três modalidades de educação. Na primeira, encontramos a educação formal, na segunda, a educação não formal e na terceira modalidade encontra-se a informal. Queremos ressaltar que a educação informal acontece de forma natural, ou seja, na socialização dos cidadãos que compõem uma determinada sociedade, Brandão (1989). Essa interação ocorre em ambientes como por exemplo: ruas, rodas de amigos, praças, parques e outros.

Segundo Libâneo (2010), a educação informal corresponde as ações e influências exercidas pelos ambientes socioculturais no qual se desenvolve na relação pessoa x pessoa em diferentes espaços que não estão ligados a instituições nem práticas interacionais e/ou organizadas, resultando em conhecimentos, experiências e vivências.

Para melhor clareza das diversidades de educação que podemos encontrar, temos: modalidade formal que ocorre nas instâncias escolares de forma sistematizada da aprendizagem e a modalidade não formal que ocorre no convívio do sujeito com a sociedade em instituições não escolares, tais como empresas, ONGs, sindicatos, entre outros. O pedagogo (a) é o profissional que consegue trabalhar entre as duas modalidades de educação (BRANDÃO, 1989).

Entende-se por educação formal, âmbitos de formações de ensino escolar, técnico, superior, formação profissional, curso de preparação para prestação de concursos, entres outras modalidades. Educação formal, tem por característica os objetivos educativos explícitos e práticas pedagógicas (LIBÂNEO, 2010).

Em relação a educação formal, o(a) pedagogo(a) pode atuar na função de docente, sendo essa umas das possibilidades de atuação, mas, não é a única.

Conforme (Libâneo, 2006, p. 850) descreve, podemos entender as diferenças entre docência e pedagogia:

Essas definições mostram um conceito amplo de pedagogia, a partir do qual se pode compreender a docência como uma modalidade da atividade pedagógica, de modo que a formação

pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Dessa forma, por respeito à lógica e à clareza de raciocínio, a base de um curso de pedagogia não pode ser a docência. Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas, nem todo pedagogo precisa ser professor (LIBÂNEO, 2006, p. 850).

Percebemos que a docência é uma ação pedagógica, mas não é a definição dela como nos orienta Libâneo (2006, p. 850) quando cita que “todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente”, ambas as ações estão interligadas podendo ter campos diferentes de atuações.

Diante da educação formal, pode ser citado algumas outras áreas de trabalho do pedagogo como por exemplo: a supervisão escolar, direção de estabelecimento de ensino, coordenação pedagógica, orientação e planejamento de projetos pedagógicos, entre outros cargos que estão ligados direta ou indiretamente nesse cenário. Nas escolas, a transmissão de saberes acontece de forma sistematizada através de atividades que visam o desenvolvimento intelectual dos educandos. Para que esse processo ocorra, é necessário um currículo educacional a ser seguido pelos profissionais.

A Pedagogia é o campo de conhecimento que se tem por objetivo o estudo da educação, do ato educacional, assim como as práticas educativas sendo componente integrante da atividade humana, do fato social inerente no conjunto dos processos sociais. Como existe uma variedade de práticas educativas, podemos dizer, amparados em Camozatto (2012), que existem diferentes Pedagogias. Isso nos permite refletir sobre espaços e processos educativos intencionais que ocorrem em diferentes contextos e instâncias com diferentes perspectivas além do escolar.

Continuando na mesma linha de raciocínio, Libâneo (2004, p. 26) aponta que o “pedagogo é o profissional que, a cada dia mais se adapta para exercer essa função do conhecimento, ocorrendo em muitos lugares, institucionais ou não, sobre várias modalidades”. Diante disso, o curso de Pedagogia deve formar profissionais que possam atuar em diferentes espaços que se permitam trabalhar com os tipos de educação já citados anteriormente.

Compreende-se por educação não formal, o processo educativo que é proporcionado pela assimilação de conhecimento adquirido através da interação “com o mundo”. Essa aquisição de saberes é realizada através de compartilhamento de experiências, conhecimentos em espaços e ações coletivas cotidianas como aponta

Gohn (2010). Essa modalidade é exercida através da intervenção direta dos(as) pedagogos(as) em palestras, cursos de capacitação, atividades que visam o desenvolvimento e interação indivíduos.

O campo educativo está ligado não apenas a apenas uma modalidade de educação, mas, em várias que podem ser encontradas na sociedade. Há também diferentes pedagogias, assim, não devemos associar a educação apenas ao ensino e a Pedagogia aos métodos de ensino, (LIBÂNEO, 2001, p. 6) aponta que:

O campo do educativo é bastante vasto uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, nas políticas, nas escolas. De modo que não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino. Por consequência, há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação, além é claro, da pedagogia escolar.

Diante do que foi exposto, o (a) pedagogo (a) é o(a) profissional mais qualificado(a) para atuação nas diversas instâncias de práticas educativas de modo direto ou indireto, visando objetivo da formação humana, Libâneo (2010).

Para que isso possa ocorrer, ainda nesta direção o autor ressalta que o curso de Pedagogia deve formar profissionais capazes de atuar em qualquer esfera da sociedade, além do âmbito educacional e suas funções administrativas. Como já mencionado, a escola não é o único modelo ou lugar que possibilita o desenvolvimento da educação. As instituições <sup>2</sup> de nível superior devem focar na formação de profissionais que saibam lidar com as diversas modalidades de educação pedagógicas e devem prepará-los(as) para refletir sobre como são ensinados e aprendidos diferentes conteúdos em suas dimensões, intencionalidades e manifestações.

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativas de tipos formal, não-formal e informal, decorrente de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliando das formas de lazer, mudanças nos ritmos

---

<sup>2</sup> Considerando que a resolução nº 2 de junho de 2019 não discute a educação em espaços não formais, neste trabalho dialogaremos com a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, pois este documento orienta a formação para pedagogo (as) em espaços não formais utilizaremos a resolução que ampara a formação para a Pedagogia em espaço não escolares .

de vida presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimentos sustentando, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógicas de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais nas empresa nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultura, na televisão no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, nas requalificação profissional etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 39).

Com as mudanças que ocorrem constantemente na sociedade interferindo diretamente na educação, o campo de atuação desses educadores se amplia a cada dia. O curso que tem por objetivo preparar profissionais em educação, deve capacitá-los(as) para atender as novas demandas sócios-educativas, já que, umas das funções que são atribuídas é a de educar e essa não é mais uma exclusividade dos espaços escolares, uma vez que a escola não é o único lugar em que acontece a educação Brandão (1989). Onde houver a necessidade de um (a) profissional que saiba lidar com a organização de oportunidade de aprendizagem seja ela em lugares privatizados ou públicos, ali tem espaço para o(a) pedagogo(a) Libâneo (2001).

Trazendo um ambiente que possibilita a atuação do(a) pedagogo(a), temos as oficinas terapêuticas no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), que atente os(as) usuários(as) que são diagnosticados com transtornos mentais, dependências químicas ou alcoólicas, entre outros. Segundo Brasil (2004) as oficinas terapêuticas têm por objetivo contribuir na reabilitação do(as) sujeitos(as) que estão sendo atendidos neste estabelecimento, assim cooperando na reintegração deles na sociedade.

## 2. OFICINAS TERAPÊUTICAS E A PEDAGOGIA: APROXIMAÇÕES INICIAIS

Para a compreensão da aproximação entre as oficinas terapêuticas e a pedagogia, torna-se necessário entender o que são os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) ou Núcleo de Atenção Psicossocial.

É denominado CAPS, um serviço de saúde aberto e comunitário do Sistema Único de Saúde (SUS) para o tratamento de pessoas com problemas mentais/psicológicos moderados ou severos e dependentes químicos que necessitam de acompanhamento profissional para contribuição da reintegração desses(as) usuários(as) na sociedade. (BRASIL, 2004). O CAPS atende uma parcela da população que está em situação de vulnerabilidade e que, muitas vezes não têm condições para a realização do tratamento em clínicas privadas.

O programa é composto por uma equipe de multiprofissionais, entre eles, os(as) pedagogos(as). A portaria 336 de 19 de fevereiro de 2002, prevê a atuação desses profissionais com o objetivo de desenvolvimento de projetos e oficinas terapêuticas.

Os(as) pedagogos(as) contribuem para a reabilitação dessas pessoas de forma gradual por meio da organização e aplicação de atividades que visam, dentre outros objetivos, a inserção dos sujeitos ao convívio social. Para isso, utiliza-se rodas de conversas, oficinas de artesanatos, atividades artísticas, músicas, peças teatrais, entre outras formas de expressão e linguagem possibilitando novas aprendizagens.

Souza (2014), ressalta a importância da diversificação de métodos que favoreçam a interação dos usuários do CAPS, contribuindo para socialização entre eles e posteriormente com os demais indivíduos da sociedade, nas palavras do autor:

Passa a existir nestes espaços práticas clínicas, pedagógicas e sociais, e o pedagogo pode assim se encaixar na realização das práticas pedagógicas e inserção do usuário na sociedade, de forma a lhe proporcionar a integração, intervindo na construção de sua autonomia e independência. Este profissional, por sua vez, deve construir condições para que o sujeito tenha uma vida de qualidade, e ao mesmo tempo, ajudá-lo a organizar-se e aprender a lidar melhor com seus conflitos (SOUZA, 2014, p.10).

As ações que o(a) profissional de educação realiza, estão direcionadas para o desenvolvimento da autonomia e independência do(a) sujeito(a). Ressaltando a

importância do trabalho pedagógico no programa, Góis (2019, p. 80), nos mostra que “a socialização do usuário com resto do mundo é um dos objetivos traçados pelos fazeres da pedagogia no CAPS, se caracterizando assim como a porta de reingresso do sujeito no meio social”.

Um dos objetivos é promover a integração social das pessoas que são atendidas, sendo que as oficinas terapêuticas são uma das principais formas de tratamento que oferecem, sendo o (a) profissional licenciado em pedagogia, responsável pela organização e planejamento das atividades que serão desenvolvidas.

Segundo Brasil (2004), essas atividades têm por objetivo contribuir na reabilitação desses indivíduos, onde são desenvolvidas ações que buscam a integração dos utentes na sociedade e a manifestação de seus sentimentos:

As oficinas terapêuticas são uma das principais formas de tratamento oferecidos nos CAPS. O programa tem, frequentemente, mais de um tipo de oficina terapêutica. Essas oficinas são atividades realizadas em grupo com a presença e orientação de um ou mais profissionais, monitores e/ou estagiários. Eles realizam vários tipos de atividade que podem ser através do interesse dos usuários, das possibilidades dos técnicos dos serviços e das necessidades. Tendo em vista a maior integração social e familiar, a manifestação de sentimentos e problemas, o desenvolvimento de habilidades corporais, realização de atividades produtivas e o exercício coletivo da cidadania (BRASIL, 2004, p.20).

Nas oficinas oferecidas, existem alguns momentos em que se trabalha a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Esses momentos contribuem para que aqueles que não tiveram acesso ou que não puderam permanecer na escola continuem exercitando a escrita e a leitura, sendo esses, importantes na (re)construção da cidadania (BRASIL, 2004).

Assim como um alfabetizador acompanha o desenvolvimento de um educando, das garatujas até as primeiras palavras, o pedagogo que escolhe atuar na área da saúde pública acompanha todo o processo de um(a) usuário(a), dando possibilidade de tratamento que não visa a indicação de medicamentos, mas, a realização de exercícios que ajudarão nesse processo de recuperação pessoal e social

### 3. TRILHANDO O CAMINHO METODOLÓGICO

Assim como todas as etapas anteriores tiveram papéis fundamentais no desenvolvimento deste trabalho, a metodologia é mais uma fase que contribui para o andamento da nossa pesquisa, apresentando o caminho metodológico que percorremos até a colheita dos dados utilizados.

A análise se enquadra na abordagem qualitativa que se caracteriza “pelo desenvolvimento de conceitos a partir de fatos, ideias ou opiniões e dos entendimentos indutivos e interpretativos que se atribui aos dados descobertos, associados ao problema de pesquisa” (SOARES, 2019, p. 169), ou seja, permitindo uma melhor compreensão dos fatos investigados.

A abordagem qualitativa nos permite investigar o fenômeno no local de origem, tendo contado direto com os(as) sujeitos(as) sem retirá-los(as) do seu ambiente corriqueiro. Soares (2019), enfatiza sobre as várias possibilidades que esse método trás para o pesquisador, nos quais podemos citar: entrevistas, questionários (estruturados ou semiestruturados), entre outros.

Uma pesquisa qualitativa está voltada para a descrição, exploração e explicação de determinados fenômenos. Os objetivos do nosso trabalho se enquadram em uma pesquisa exploratória - descritiva. Exploratória, pois, utilizaremos textos bibliográficos para elencar aos trabalhos que vem sendo produzidos entre os anos de 2010 a 2020 em plataformas de obras que dialogam com a temática proposta nesta pesquisa.

Entende-se por levantamento bibliográfico a enumeração de livros, artigos, revistas e outras literaturas que debatem a cerca de um determinado assunto, (GIL, 2002), servindo como suporte teórico para o desenvolvimento do trabalho.

Para esse levantamento, utilizamos as palavras chaves: Educação, Ambientes não escolares, Pedagogia e Oficinas terapêuticas. Acessamos também as plataformas digitais, Google acadêmico, BDTD (Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior), obtendo um resultado de vinte e sete produções acadêmicas.

Para chegar nos trabalhos selecionados, observamos os títulos e as palavras chaves que se aproximavam com a nossa pesquisa. Após a primeira etapa do levantamento das produções acadêmicas, iniciamos as leituras dos resumos para verificarmos se as discursão presentes nos textos iam ao que estava sendo proposto.

Depois de analisarmos, percebemos que dos vinte e sete trabalhos selecionados, apenas dez seriam aproveitados, sendo três dissertações de mestrado, duas teses de doutorado e cinco artigos.

A pesquisa descritiva tem como objetivo central a descrição das características de determinada população ou fenômeno, Gil (2002). Em nossa pesquisa, será exposta a atuação do(a) profissional pedagogo/a que atua em ambientes não formais, realizando um questionário estruturado aberto com a pedagoga responsável pelas oficinas terapêuticas.

A pedagoga colaboradora da pesquisa se trata de uma pessoa do gênero feminino, oriunda do estado Ceará, que atualmente reside na cidade de Rolim de Moura- RO. Sua formação inicial é Licenciatura em Pedagogia, graduada pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Além da graduação, possui Pós-graduação em Enfrentamento a violência contra Crianças e Adolescentes e em Educação Especial com Ênfase em Educação Inclusiva. Está lotada na Secretaria Municipal de Saúde-SAMUSA e iniciou seu atendimento no CAPS no ano de 2014.

Para iniciarmos a pesquisa, foi enviado o convite para participação, após o aceite, encaminhamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a fim de assegurar a idoneidade da pesquisa e garantindo que não pretendemos utilizar as informações pessoais da colaboradora assegurando todos os trâmites legais e éticos da pesquisa.

Entende-se que o questionário é uma “[...] técnica de investigação composta de um conjunto de questões que são submetidas as pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças [...]” (GIL, 2008, p. 120). O intuito deste, é extrair do(a) participante suas principais ideias sobre a temática proposta.

Para que isso ocorra, as questões devem dialogar com os objetivos do estudo, sendo que, é através das respostas obtidas que faremos os levantamentos dos dados para descrever características ou atestar as hipóteses que foram retratadas no decorrer do planejamento da pesquisa, (GIL, 2008).

Dando continuidade, organizamos o questionário com dezessete questões abertas, sabendo que quando o(a) pesquisador(a) utiliza perguntas abertas proporciona uma maior liberdade as respostas, tendo sempre o cuidado de estruturar as questões de maneira direta, (GIL, 2008).



TABELA 1 –ROTEIRO DAS QUESTÕES ESTRUTURADAS

REF.	QUESTÕES ORIENTADAS	OBJETIVOS
1	Qual sua formação inicial e em qual instituição de ensino?	Identificar formação inicial;
2	Além da graduação em pedagogia, você tem outras formações, especialização ou pós-graduações? Se sim, quais?	Identificar quais outras formações que a pedagoga possui;
3	Qual o seu tempo de atuação no CAPS?	Compreender o tempo de atuação;
4	A respeito da sua lotação: você está lotada em qual secretária?	Identificar qual é a lotação da pedagoga;
5	Qual é o público atendido pela oficina terapêutica ao qual você é responsável?	Identificar o público que frequenta as oficinas terapêuticas;
6	Para você, qual o significado de atuar como pedagoga em espaço de saúde mental?	Compreender o significado do/a pedagogo/a para a saúde mental;
7	De que modos são realizados planejamentos para as oficinas terapêuticas?	Entender como é realizado o planejamento das atividades;
8	Você utiliza-se de algum projeto pedagógico para nortear o seu trabalho?	Verificar se o trabalho realizado pelo/a pedagogo/a segue algum projeto pedagógico;
9	Quais critérios você utiliza para planejar as atividades que são aplicadas no CAPS?	Entender quais critérios são empregados para a elaboração dos planejamentos;
10	Como são definidos os objetivos e metas de trabalho a serem realizados com os(as) usuários(as)?	Entender como é definido os objetivos de cada atividade;
11	Para você, qual é a importância de um(a) profissional da Pedagogia atuando no CAPS?	Compreender a importância do profissional em pedagogia;
12	Nesse espaço (CAPS) atuam equipes multidisciplinares? Qual o papel de Pedagogos(as) nessas equipes?	Verificar qual é o papel do pedagogo/a em uma equipe multiprofissional;
13	Como você iniciou seu trabalho no CAPS?	Entender o início do trabalho nas oficinas terapêuticas;
14	Quais dificuldades você encontrou quando começou neste tipo de atendimento?	Compreender quais são as dificuldades do/a pedagoga em espaços não escolares;

15	Como você avalia o seu trabalho como pedagoga no CAPS?	Perceber como é realizado a avaliação do trabalho .
----	--	---

Fonte: Autor (2021).

Importante ressaltar que, no início da pesquisa nosso objetivo era realizar a entrevista pessoalmente, porém, devido a pandemia causada pelo novo vírus (COVID-19) contaminando o mundo desde o início de 2020, tivemos que elaborar as questões através da ferramenta disponível no Google, o Google *Forms*. Para isso disponibilizamos o link da página na internet para que a entrevistada tivesse acesso e pudesse preencher o questionário.

Após o recebimento das respostas, organizamos as informações para análise do conteúdo, este momento tem por objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso, desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 125). Este movimento de categorização resulta uma melhor organização para a interpretação os dados colhidos.

## 4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentaremos as informações que obtivemos a partir da análise do que foi respondido pela entrevistada. Agrupamos as ideias coletadas em três tópicos: I - Elaboração da oficina terapêutica, II - Atuação da pedagoga nas oficinas terapêuticas e III - Desafios da profissão em ambiente não escolar.

**No grupo I, Elaboração da oficina terapêutica:** iremos abordar como acontece a realização dos planejamentos das atividades, e quais os critérios que a pedagoga leva em consideração para realizá-los. Já no grupo **II, refletiremos sobre a mediação Pedagógica nas oficinas terapêuticas**, evidenciando o planejamento das oficinas que é realizado pela mesma profissional. No grupo **III, discutiremos os desafios da profissão em ambiente não escolar**, descrevendo as principais dificuldades encontradas na atuação em ambiente não escolar.

A cada dia que passa a atuação do pedagogo está se expandindo e, isso só é possível porque vivemos em uma sociedade totalmente pedagógica, como nos mostra (CAMAZZOTO, 2018). Nos tempos atuais, a pedagogia não está apenas nos interiores escolares, não se limita em um único espaço, mas, em diversos ambientes, sendo classificados como não formais, (LIBÂNEO, 2010).

Sendo o/a pedagogo/a o “profissional que lida com fatos, estruturas, contextos e situações referentes as práticas educativas em suas várias modalidades e manifestações” Libâneo (2010, p. 52), existem diversas formas educacionais, destacando a que acontece nas oficinas terapêuticas. Ancorados nessas informações passamos à análise das respostas obtidas na entrevista com a Pedagoga.

### 4.1 Elaboração das oficinas terapêuticas

Nesse momento, traremos as informações que nos permite compreender como são realizadas as oficinas terapêuticas. Quais são os critérios necessários para o planejamento das atividades?

Como já expomos anteriormente, as oficinas são destinadas a uma parcela da população, sendo eles(as), pessoas com transtornos mentais, dependentes químicos<sup>3</sup>, doenças mentais, dentre outros.

De acordo com a Lei nº10.216 de abril de 2001<sup>4</sup> os(as) usuários(as) que estão sobre o diagnóstico de transtornos mentais, têm por direitos um tratamento humanizado, que visa garantir seus princípios, sua integridade física, moral são respeitados, “ser tratada com humanidade e respeito e no interesse exclusivo de beneficiar sua saúde, visando alcançar sua recuperação pela inserção na família, no trabalho e na comunidade” (BRASIL, 2001).

Respeitando os direitos dos seres humanos e tendo todo cuidado necessário, as oficinas terapêuticas devem ser pensadas de forma a proporcionar a recuperação e inserção das pessoas dentro do convívio social, trabalhando de forma direta ou indiretamente em fazeres que estimulem a aprendizagem e saberes, (LIBÂNEO, 2010)

Para que as atividades venham ter eficácias no decorrer do acompanhamento pedagógico, é necessário que o planejamento tenha objetivos, conteúdos e métodos compatíveis com a realidade do indivíduo ou grupo a serem atendidos, (LIBÂNEO, 2013).

Questionamos a entrevistada sobre como é realizado o planejamento das atividades:

O planejamento<sup>5</sup> inicia-se a partir da aceitação pelo usuário para o atendimento nas oficinas terapêuticas que se faz através da escuta. Sendo encaminhado pelos técnicos da unidade, tem-se uma conversa com a terapeuta de referência para conhecimento do caso. Partindo do interesse do usuário a busca direta pelas atividades, faz-se o acolhimento visando o fortalecimento de vínculo e o seu retorno para os encontros em grupos. Ambas as formas, a pessoa é ouvida individualmente, a partir das informações prestadas busca-se realizar projeto terapêutico (PEDAGOGA COLABORADORA, 2021).

---

<sup>3</sup> Em 14 agosto de 2019 foi aprovada a Resolução nº8 que corrobora com a lei nº 10,2016 de 2001, que garante aos dependentes químicos seus direitos para ter tratamentos que não viole a integridades físicas, psíquicas e morais dos sujeitos que se encontram em situação de dependência.

<sup>4</sup> Art. 1º Os direitos e a proteção das pessoas acometidas de transtorno mental, de que trata esta Lei, são assegurados sem qualquer forma de discriminação quanto à raça, cor, sexo, orientação sexual, religião, opção política, nacionalidade, idade, família, recursos econômicos e ao grau de gravidade ou tempo de evolução de seu transtorno, ou qualquer outra, Lei nº 10.216, de abril de 2001.

<sup>5</sup> Para o planejamento das atividades e das oficinas terapêuticas a pedagoga tem como nortes as seguintes leis e resoluções e portarias, Lei Nº10.216, de abril de 2001, Portaria GM/MS nº 336, de 19 de fevereiro de 2002, Portaria GM nº816, de 30 de abril de 2002, Portaria nº3088, de 23 de dezembro de 2011, Lei nº10.708, de 31 de julho de 2003. Estes documentos que ampara os planejamentos da pedagoga.

De acordo com a fala da entrevistada, pode-se observar que o planejamento só é iniciado após a aceitação/consentimento para participar das oficinas. As pessoas que farão parte do programa devem sentir-se confortáveis e à vontade nas atividades oferecidas, sendo que, é por meio delas e em conjunto com os demais profissionais que atuam no CAPS que são proporcionados tratamentos que melhor se adequa a cada situação. Antes de pensar em qual planejamento é mais viável para os indivíduos, a pedagoga dialoga individualmente com cada um, realizando uma sondagem para saber quais habilidades possuem. Este momento é importante para a elaboração correta do projeto terapêutico pertinente a cada usuário (a).

O planejamento das atividades é elaborado com a participação, interesses e necessidades apresentadas por cada usuário, considerando os talentos e a capacidade do sujeito, se apoiando naquilo que traz motivação, autonomia do usuário e caráter terapêutico (PEDAGOGA COLABORADORA, 2021).

A conversa inicial entre pedagoga e indivíduos do projeto, auxilia para a descoberta das habilidades. A base do planejamento está ligada aos interesses e necessidade de cada um. Cada pessoa tem as suas peculiaridades, ou seja, “tem barreiras para serem enfrentadas”, nas quais podemos apontar, o medo de participar de grupos.

O profissional visa elaborar o seu planejamento para incentivar a autonomia dos integrantes do Centro Psicossocial, que de alguma forma foi afetada por um dos transtornos ou vícios já citados anteriormente, Góis (2019). O planejamento das atividades visa buscar o equilíbrio entre os meios e os fins. Os meios são os recursos que serão explorados, tais como; artesanatos, música, teatro, trabalhos com madeiras, entre outros. Essas atividades são pensadas considerando os talentos e as capacidades encontradas na sondagem inicial, tornando-as mais atrativas para quem for realizá-las. A Pedagogia possui o propósito de conduzir os(as) sujeitos(as) a operar sobre eles(as) mesmos, obtendo determinadas ações, levando-os a um domínio sobre si, melhorando sua socialização com o meio, Camozzato (2016).

A pedagoga responsável pela oficina terapêutica leva em consideração algumas características que norteia o planejamento das atividades.

Mas, o que norteia principalmente as minhas atividades é o usuário com a sua história, sua cultura, seus anseios, temores e necessidades, aliando ao interesse de que essa pessoa tenha suas

dores minimizadas, buscando atendimento acolhedor, ruptura com o modelo centrado na doença (PEDAGOGA COLABORADORA, 2021).

Nota-se que ela tende a criar mecanismos que permite inserir-se na realidade do sujeito, possibilitando a estabilidade e continuidade deles nas atividades. Cunha (2019, p. 39) aponta que, nesta ocasião. “O papel do(a) pedagogo(a) aqui é tentar inserir na realidade do sujeito, para que possa acontecer um diálogo e aceitação do usuário, para que ele se sinta compreendido, valorizada como ser humano”.

#### **4.2. A mediação Pedagógica nas oficinas terapêuticas**

Neste tópico, iremos descrever como procede a atuação da profissional citada anteriormente, nas oficinas terapêuticas, tanto na questão de disponibilizar as atividades para os(as) usuários(as) e quanto na realização da avaliação do seu trabalho.

Atuando no CAPS de Rolim de Moura em conjunto com os demais profissionais que buscam ajudar os(as) usuários(as) em seus tratamentos de saúde, a licenciada em pedagogia visa aliar saberes e práticas que possibilitam o retorno dos pacientes ao convívio com a sociedade.

Diante da situação, questionamos a pedagoga sobre como é a atuação em um ambiente de saúde mental. “A atuação do pedagogo em um centro de atendimento à saúde mental contribui como mediador do diálogo, articulador da aprendizagem e na interação do sujeito” (PEDAGOGA COLABORADORA, 2021).

Ao decorrer das atividades é estabelecido temas que favorecem o diálogo<sup>6</sup> entre eles, oportunizando a interação entres os sujeitos que estão presentes nas oficinas. O diálogo não é um simples “papo ou conversa irrelevante”, mas, “é sempre o fio condutor da formação”, Gohn (2009, p.33), ele tem o objetivo de gerar novos conhecimentos, primeiramente para o usuário em si e posteriormente para com sociedade.

O diálogo se torna uma ação que visa estimular a superação das barreiras do silêncio e a mediação gera o modo de ação, ou seja, o jeito que serão viabilizados os temas geradores para os diálogos. Esses assuntos devem estar ligados a vida ou

---

<sup>6</sup> O diálogo, tematizado- não é um simples papo ou conversa jogada fora, é sempre o fio condutor da formação. Mas há metodologias que supõem fundamentos teóricos e ações práticas- atividades, etapas, métodos, ferramentas, instrumentos etc. O espontâneo tem lugar na criação, mas, ele não é o elemento dominante no trabalho (GOHN, 2009, p.33).

situações dos (as) utentes, “A escolha dos temas geradores dos trabalhos com uma comunidade não deve ser aleatória ou pré-selecionada e imposta do exterior para o grupo” (GOHN, 2009, p.33), compreendendo assim o quanto é importante o trabalho realizado pela pedagoga como uma mediadora.

Devido as decorrências dos problemas da vida, os sujeitos adentram nas oficinas em conflito consigo mesmo, em casos mais severos realizam a automutilação e até tentam tirar a própria vida. Neste caso a mediação da pedagoga está relacionada ajudá-los com alto controle de si ou, em outras palavras, “, trabalhar sobre si, aprender sobre e olhar para si” (CAMOZZATO: COSTA, 2013, p.170).

A pedagoga os conduz para aprender mais sobre eles mesmos, dominar seus anseios, medos e angústias. Isso implica no modo de ação que será colocado em prática, sendo que isso não acontece de forma isolada, mas, em conjunto com outro sujeito. (CAMOZZATO: COSTA, 2013).

É por meio das atividades que favorecem o domínio pessoal que se despertam mecanismos de controles sobre as dificuldades. Só quem possui o conhecimento sobre o seu “eu” é capaz de governar a si próprio (CAMOZZATO: COSTA 2013). No item anterior, discutimos sobre o planejamento, mais precisamente sobre a observação das capacidades e competências e é através dessas que se utiliza atribuições para promover os conhecimentos pessoais, fazendo com que os integrantes do projeto olhem para dentro de si e percebam que podem ser melhores a cada dia, que compreendam o lugar e espaço que estão inseridos e que é possível ter uma convivência saudável com a sociedade.

A entrevistada acentua a importância do profissional da área em uma oficina terapêutica: “O profissional se faz relevante também, no que concerne a reabilitação, legitimação e empedramento do usuário” (PEDAGOGA PARTICIPANTE, 2021).

Quando o sujeito compreende quem ele é e as suas ações, passa a aceitar seu diagnóstico e seu tratamento, compreendendo que são capazes de aprender a conviver consigo mesmos e a controlarem seus anseios, “de certo modo, é colocar-se em questão para que essa vontade sobre si possa provocar alguma modificação” (CAMOZZATO: COSTA, 2013, p. 174).

O processo de avaliação se torna uma etapa fundamental no decorrer do trabalho da pedagoga, é nesse momento que o(a) educador(a) verifica quais são os pontos positivos, os planejamentos que tiveram eficácias em sua aplicação, e quais

foram os pontos negativos. Podendo assim, constatar quais foram os equívocos que aconteceram durante o planejamento, execução, e nas estratégias de intervenções.

O processo avaliativo não se resume no procedimento de atribuições de nota, aprovação ou reprovação dos(as) indivíduos(as). A avaliação cumpre a função de diagnóstico e de controle, na qual busca a verificação do rendimento escolar, tanto por parte a assimilação dos educandos/as e do trabalho dos/as professores/as (LIBÂNEO, 2006). Neste sentido, questionamos a pedagoga como é feita a avaliação do seu trabalho. “A auto avaliação é um exercício de reflexão que realizo constantemente. Para realizar as atividades preciso antes conhecer minhas habilidades, potencialidades e os postos que precisam ser melhorados” (PEDAGOGA COLABORADORA, 2021).

Por meio de auto avaliação, a pedagoga observa quais são as suas potencialidades e suas atribuições que se sobressaem. Ou seja, primeiramente precisa realizar uma reflexão sobre si: “É necessário, então um intenso trabalho sobre si”, Camozzato e Costa (2013, p.178). Ao avaliar-se, a educadora tem a possibilidade de diagnosticar pontos que eventualmente necessitem serem revistos e melhorados. Nesta direção podemos entender que os profissionais de educação que atuam em oficinas terapêuticas, estão em constante aperfeiçoamento de suas habilidades e práticas, buscando a cada dia se reinventar e agregar novos conhecimentos em seu repertório de práticas e saberes.

Por meio da avaliação, a pedagoga é capaz de diagnosticar equívocos que aconteceram durante as realizações das atividades nos atendimentos: “Possibilita olhar para a avaliação como um processo formativo, construtivo e não como punitivo, como a maioria dos processos avaliativos imprime” (PEDAGOGA COLABORADORA, 2021).

Para a professora, a avaliação tem um papel construtivo, ou seja, tem como função apontar as falhas nos processos do planejar e nas práticas pedagógicas, deixando de ser um ponto final no processo educativo ou no transcorrer do trabalho, e passa a ser a oportunidade da busca de novos conhecimentos, (BARBOSA, 2008). Dentro dessa perspectiva, notamos que a entrevistada está sempre em busca de novas atividades, novos métodos e práticas para serem incrementadas nas oficinas terapêuticas.

Em relação a avaliação das atividades ou como ela aborda as questões do processo avaliativo do seu trabalho, nos diz que:



“A cada atendimento individual ou em grupo avalio o alcance ou não dos objetivos, trago a reflexão o que necessita de observação, por estarem atrapalhando a minha performance pessoal e profissional”.

“A resposta do usuário ao atendimento, suas contribuições em torno do trabalho realizados contribuem de forma valiosa a avançar na implementação de estratégia de intervenções” (PEDAGOGA COLABORADORA, 2021).

Avalia-se também as ações que venham interferir na performance pessoal, Camozzato e Costa (2013) argumenta que, ter um autocontrole de si requer um conhecimento sobre si. Neste sentido, a pedagoga deve sempre estar atenta com as suas emoções, medos e outros sentimentos, sempre estar avaliando as situações que podem afetá-la diretamente, já que, nos atendimentos podem ocorrer situações em que os/as usuários/as venham proferir palavras ofensivas, ou até mesmo atentar contra a vida da instrutora. Esses momentos, podem afetar o dia a dia do profissional, tanto psicologicamente quanto na vida pessoal, devendo estar preparado para lidar com todo e qualquer tipo de imprevisto que venha acontecer.

#### **4.3. Dificuldades em trabalhar em espaços não formais**

No decorrer do nosso trabalho descrevemos como é a atuação do profissional de educação dentro dos ambientes não escolares atuação de uma profissional da educação dentro de um ambiente não escolar – o CAPS. Apontamos a forma que são realizados os planejamentos; quais requisitos são a base para o planejar; como acontece a atuação da pedagoga em uma oficina terapêutica; quais as principais intervenções pedagógicas que são realizadas com os (as) usuários (as); como acontece a avaliação e quais requisitos utilizados para ser avaliados. No presente tópico apontaremos quais as dificuldades que um (a) pedagogo (a) pode encontrar quando opta em atuar em espaços não escolares.

O estágio nesses ambientes é disponibilizado através do currículo acadêmico tendo por objetivos ressaltar que a Pedagogia não se restringe apenas na educação formal, mas, que eles possuem um leque de escolha dentro da sua área de formação.

O andamento do estágio acontece no decorrer do quinto período da formação acadêmica e sua realização é obrigatória para a conclusão do curso. Entretanto, na grade curricular não é oferecido uma disciplina que trabalhe essa área da pedagogia,

assim, os (as) acadêmicos(as) não possuem um suporte teórico na hora da realização deste estágio.

Partindo nesse contexto, Libâneo (2010) defende que o curso de Pedagogia deve preparar seus discentes para atuarem em diversos espaços que necessitam de uma profissional com essa formação. Afirma ainda que vivemos em uma sociedade totalmente pedagógica, necessitando de profissionais que saibam lidar com as diversas modalidades de Educação e Pedagogia.

O autor utiliza-se de duas expressões para distinguir: pedagogo/a especialista em docência e pedagogo/a qualificado para trabalhar em vários ambientes. No primeiro caso classifica-se com pedagogo lato sensu os profissionais que têm como prioridade o trabalho docente: “forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula”. No segundo caso temos o pedagogo stricto sensu, sendo esse, o profissional que consegue gerenciar as práticas pedagógicas que encontradas na sociedade ou: “atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas (LIBÂNEO, 2010, p. 39).

Os trabalhos realizados pela pedagoga nas oficinas terapêuticas são considerados pedagógicos, ou seja, atividades que buscam desenvolver o senso crítico dos/as integrantes para assim retornar a normalidade no convívio com a sociedade. A pedagoga argumenta sobre os desafios encontrados no exercício da profissão: “Um dos desafios que perdura é a inserção de pedagogo na área da saúde devido à perspectiva que interliga o trabalho desse profissional apenas em instituições escolares” (PEDAGOGA COLABORADORA, 2021).

Mesmo com a possibilidade de atuação em diversas áreas, a formação de novos/as pedagogos/as está centralizada no âmbito educacional, ficando mais evidente com a nova resolução CNE/CP n.2. 2019 que restringe ainda mais a formação acadêmica, não possuindo as perspectivas de habilitar graduandos para atuar nos espaços não escolares.

Os trabalhos acadêmicos estão voltados para os diálogos e discussões dos âmbitos escolares, a grande parte das bibliografias que podemos encontrar estão focadas nesses ambientes. A colaboradora da pesquisa argumenta sobre: “Inicialmente me deparei com a carência de atendimento na minha área, bibliografias que discutam a atuação do pedagogo na saúde, na reabilitação do sujeito” (PEDAGOGA COLABORADORA, 2021).

Por meios das duas falas acima, podemos compreender que os espaços são pouco conhecidos, repercutindo no ingresso de novos profissionais na área e conseqüentemente nas publicações de trabalhos que visa discutir a atuação dessa pedagogia. Libâneo (2001) defende que o curso deve formar profissionais que possuem atribuições para atuar em diversos campos sociais da educação não ficando retidos apenas nas atuações escolares, mas obtendo um número maior de possibilidades de trabalho.

O autor continua sua discussão apontando que essa graduação é destinada para a formação de Pedagogos-Especialistas, profissionais são qualificados para atuarem nos diversos campos educativos, atendendo as demandas “socioeducativa” (formal, não-formal e informal) decorrente das novas realidades sociais.

Com os avanços da sociedade atual, necessitou-se a transformação do ensino aprendizagem dos cidadãos, de modo a deixar de ser função exclusiva da escola, o que trás uma necessidade de empregar graduados em pedagogias nos diversos lugares. (CAMOZZATO E COSTA, 2013).

Tendo o foco do curso de Pedagogia apenas nos nuances que ocorrem nas práticas escolares, deixará de atender e compreender as diversas necessidades da sociedade contemporânea:

É uma questão, pois, de entender a pedagogia como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados. É esse caráter de mediação cultural que explica as várias educações, suas modalidades e instituições, entre elas a educação escolar (LIBÂNEO, 2001, p 8)

Quando entendemos que a pedagogia é uma prática cultural percebemos que não está apenas em ambientes ou modalidades restritas, já que, a sociedade não se limita apenas a um tipo de educação. Não vivemos em um sistema de mono cultura e sim de pluralização cultural. Quando não temos esse entendimento, nosso olhar fica focado apenas em uma direção. Isso fica evidente nas falas da Colaboradora, quando descreve que encontrou dificuldades para acessar material bibliográfico que falasse sobre a área de atuação na saúde e na reabilitação dos sujeitos.

Em outro momento a Pedagoga Colaboradora (2021) descreve as dificuldades nas questões de estrutura e valorização profissional: - Há carência de recurso

financeiros para a realização de atividades, seja pela desvalorização da profissão e/ou pela falta conhecimento sobre a importância das oficinas terapêuticas no tratamento.

A falta de conhecimento sobre a importância da atuação destes profissionais repercute na desvalorização dos investimentos que são repassados para custear as oficinas terapêuticas. No desenrolar-se do texto, abordamos que uma das principais dificuldades que se encontra é a compreensão da importância dos educadores em ambientes não escolares, com enfoque nas oficinas destacadas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, retrata como é a atuação dos pedagogos (as) nos ambientes não escolares como por exemplo, os Centros de Atenção Psicossocial CAPS na cidade de Rolim de Moura RO que, tem como função a reabilitação das pessoas que fazem uso do projeto, sendo esses, dependentes químicos ou que possuem algum vício e pessoas com problemas psicológicos/transtornos.

Os (As) pedagogos (as) que atuam em espaços não escolares se tornam mediadores entre os(as) usuários(os) e a sociedade, esta mediação acontece através das atividades que são oferecidas, contribuindo para que exerçam a autoconfiança e o autocontrole, sendo preparados para o convívio com os demais sujeitos que compõem a sociedade.

Notamos que uma das principais dificuldades em trabalhar nesses espaços é a falta de conhecimento por parte da sociedade que, acredita que as funções do(a) pedagogo(a) é apenas alfabetizar e educar crianças. Isso implica na desvalorização dos profissionais, fazendo com que haja um desfalque para essa área, nos baixos investimentos financeiros e infraestruturas e conseqüentemente na quantidade mínima de trabalhos acadêmicos produzidos.

Deste modo, notamos que a formação de pedagogos/as está direcionada para a docência, ficando evidente quando analisamos o currículo do próprio curso, onde as disciplinas que são oferecidas para os/as acadêmicos/as estão relacionadas aos espaços escolares. Sendo assim, o componente curricular, estágio em ambiente não escolares, não tem o amparo de disciplinas específicas que visa o preparo dos/as acadêmicos/as na atuação em ambiente não escolar.

## 7. REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, **HISTORIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA GERAL E BRASIL**, editora Moderna 3º edição. 2012 Disponível em: <https://fbnovas.edu.br/site/wpcontent/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Hist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20da%20Pedagogia.pdf>  
Acesso em 20 DE setembro de 2020

BARDIN, Laurence, **Análise do Conteúdo**, Câmara Brasileira do Livro, Ed 70, São Paulo 2016,

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, **O QUE É EDUCAÇÃO**. Editora Brasiliense, 4º Ed, São Paulo, 2007. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod\\_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em 20 de setembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde mental no SUS**: os centros de atenção psicossocial. Brasília, 2004;

BRASIL., **Saúde Mental**: Novo Cenário, Novas Imagens. Disponível em: <http://www.ccs.saude.gov.br/vpc/apresentacao.htm> em 17 de agosto de 2018;

BRASIL, Resolução nº 8 de 14 agosto de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-8-de-14-de-agosto-de-2019-212175346>. Acesso em 15 de setembro de 2021.

BRASIL, Resolução CNE/CP N°1 de 15 de maio de 2016. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 20 de setembro de 2020.

BRASIL, **Normas de Apresentação de Tabular**, 3º edição Rio de Janeiro 1993. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv23907.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2021.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, nº 106 de 07 de maio de 2020. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc106.htm#:~:text=Emenda%20Constitucional%20n%C2%BA%20106&text=Institui%20regime%20extraordin%C3%A1rio%20fiscal%2C%20financeiro,p%C3%BAblica%20nacional%20decorrente%20de%20pandemia](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc106.htm#:~:text=Emenda%20Constitucional%20n%C2%BA%20106&text=Institui%20regime%20extraordin%C3%A1rio%20fiscal%2C%20financeiro,p%C3%BAblica%20nacional%20decorrente%20de%20pandemia). Acesso em 15 de setembro de 2021.

BRASIL, **LDB Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**, 4ª edição Brasília, 2020. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em 20 de setembro de 2021.

CAMOZZATO, Viviane Castro, **DA PEDAGOGIA ÀS PEDAGOGIAS – FORMAS, ÊNFASES E TRANSFORMAÇÕES**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/49809>. Acesso em 20 de setembro de 2020

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorreber. **Vontade de pedagogia-pluralização das pedagogias e condução do sujeito**, Caderno de Educação FaE/PPGE/UFPel, Pelota 22-44, Janeiro/abril 2013, Disponível em; <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/testando/article/viewFile/3372/2777> Acesso em 15 de setembro de 2021.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, **Da pedagogia como arte às artes da pedagogia**. Pro-Posições v. 24, n. 3 (72) p. 161-182 setembro / dezembro 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/LTFYT9xLQHrHV63GYBvNKwt/?format=pdf&lang=pt>.

CAMOZZATO, Viviane Castro, **Pedagogia do Presente**, Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/34268>. Acesso em 15 de setembro de 2021.

COSCRATO, G.; BUENO, S. M. V. A luz da arte nos Centros de Atenção Psicossocial: interface com o cuidado. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental** - Vol.1 N.2 - Out/Dez de 2009 ISSN 1984-2147;

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Ed. Atlas S. A. 6ª edição, São Paulo 2008.

GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar Projeto de Pesquisa Ed. Atlas S. A. 4ª edição, São Paulo 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 11, dezembro 2019;

GOHN, Maria da Gloria. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais da inclusão social. **Meta Avaliação** v.1, n 1, p. 28-35 jan/abril 2009. Disponível em <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1>. Acesso em; 15, setembro 2021.

GOHN, Maria da Gloria, Educação não formal: direito e aprendizagem dos cidadãos (ãs) em tempos do Coronavírus. Revista **Humanidade e Inovação** v7, n 7.7 -2020

LIBÂNEO, José Carlos, **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**, Educar, Curitiba, n 17, Editora da UFPR p. 153-176.2001. Disponível <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em : 13, setembro de 2021

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática**, Cortez edi, impresso em out, 2006, São Paulo- SP;

LIBÂNEO, José Carlos, **PEDAGOGIA E PEDAGOGOS, PARA QUÊ?** 8 ed. Editora Cortez, São Paulo, 2005.

SARACENO, B. **Libertando identidades: da reabilitação psicossocial à cidadania possível**. Belo Horizonte: Té Corá, Instituto Franco Basaglia, 2001;  
SCHECHTMAN, A.; ALVES, D. S. A organização da política de saúde mental. In: JORGE, M. A. S.; CARVALHO, M. C. A.; SILVA, P. R. F. (Orgs.). **Políticas e cuidado em saúde mental: contribuições para a prática profissional**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014.

SILVA, P. R. F. Reabilitação psicossocial: habitação, trabalho e lazer. In: JORGE, M. A. S.; CARVALHO, M. C. A.; SILVA, P. R. F. (Orgs.). **Políticas e cuidado em saúde mental: contribuições para a prática profissional**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014.



TEIXEIRA, T. M. B. (2004). Dimensões Sócio Educativas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. **Revista Internacional de Criatividade Aplicada Total**, Recrearte, 4, 1-17;

VASCONCELOS, J. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educação Sociedade** Campinas, v. 26, n. 93, p. 1217-1227, set/dez, 2005.

## Anexos

### MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **Atuação do Pedagogo nas oficinas terapêuticas realizadas n CAPS Centro de Atenção Psicossocial de Rolim de Moura.**

e está sendo desenvolvida por Márcio de Lemos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rondônia, sob a orientação do(a) Prof(a) ..... (**se for o caso**)

Os objetivos do estudo são **Investigar quais as atuações realizadas pelo pedagogo nas oficinas terapêutica realizada no CAPS de Rolim de Moura** Ro. Tendo como objetivos específicos; Discutir as atuações do pedagogo; Especificar as ações do pedagogo nas oficinas terapêuticas

A finalidade deste trabalho é contribuir para uma melhor compreensão da atuação dos/as pedagogos/as que atuam na pedagogia não escolar. Demostras para a sociedade o quanto é importante a presença do profissional em pedagogia que atua em ambiente de saúde mental.

Solicitamos a sua colaboração para o preenchimento do presente questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa seguira todos procedimentos éticos para evitara possíveis transtornos para a colabora, que por ventura poderá ocorrer, nos quais podemos citar, o vazamento do nome da participante, endereço ou número do telefone pessoal da mesma. Diante disso todos dados pessoais da colaboradora, não entregará o texto base do trabalho de conclusão de curso, para isso usaremos nome fictícios durante a apresentação dos dados coletados. Assim mantendo a integridade da colaborada da pesquisa.

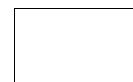
Esclarecemos que sua participação para o estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Rolim de Moura , \_\_\_\_de \_\_\_\_de \_\_\_\_



Impressão dactiloscópica

---

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a)

069 Telefone: 984192688 ou UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
CAMPUS ROLIM DE MOURA-RODEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA  
e-mail :: [depedrm@unir.br](mailto:depedrm@unir.br) – Fone (69) 3449-3828