

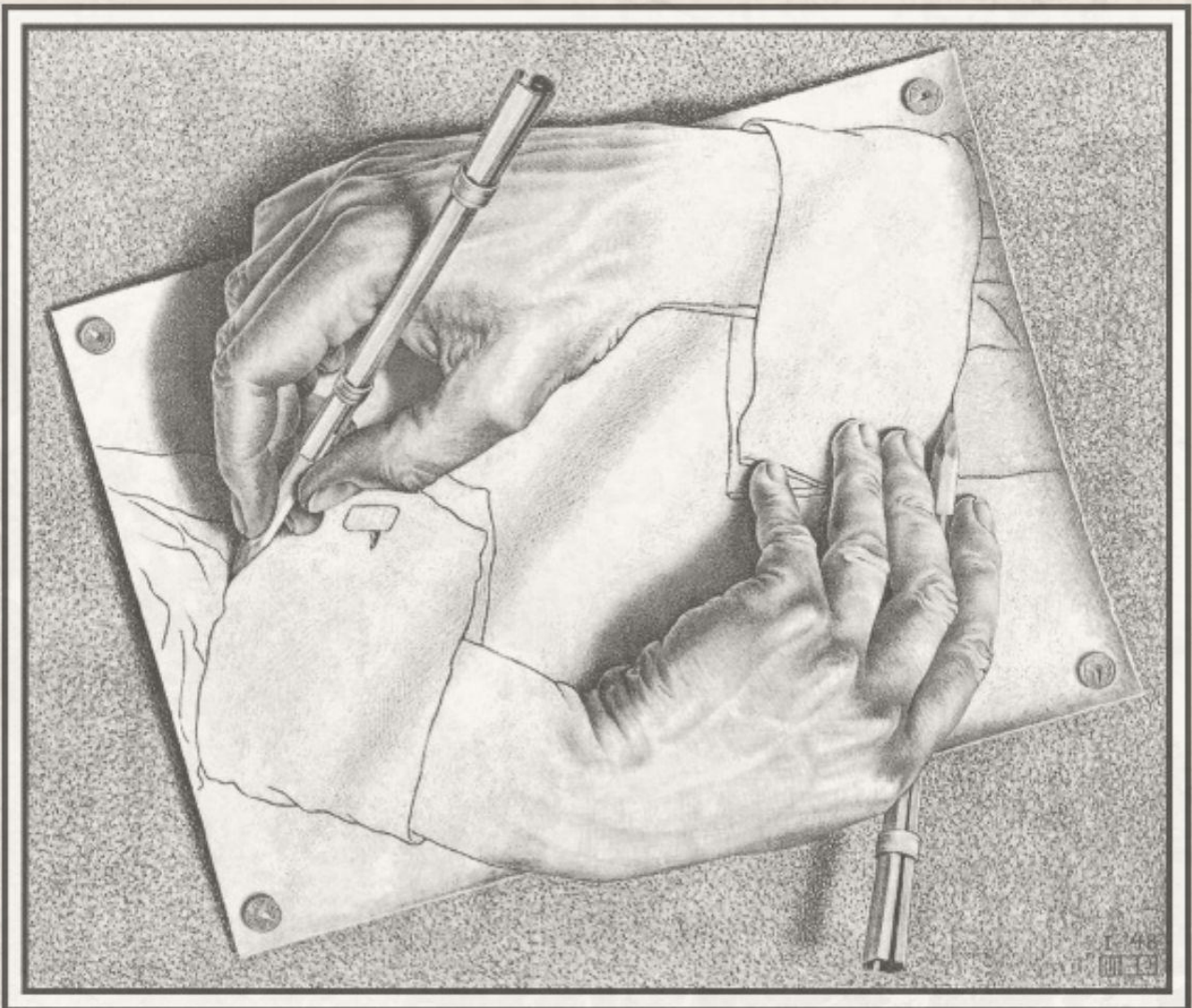
---

# PERGAMINHO

---



VOLUME 14, 2023



DRAWING HANDS (1948), DE MAURITS CORNELIS ESCHER

ISSN 2178-7654

REVISTA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO  
DE PATOS DE MINAS

# PERGAMINHO

---

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

**UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas**

**Reitor**

*Henrique Carivaldo de Miranda Neto*

**Pró-reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão**

*Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues*

**Pró-Reitor de Planejamento, Administração e Finanças**

*Pablo Fonseca da Cunha*

**Coordenadora de Extensão**

*Adriana de Lanna Malta Tredezini*

**Diretora de Graduação**

*Mônica Soares de Araújo Guimarães*

**Coordenador do Núcleo de Editoria e Publicações**

*Geovane Fernandes Caixeta*

A Revista **Pergaminho** é um periódico editado anualmente, aberto a acadêmicos das áreas de História e de Pedagogia ou de áreas afins (Sociologia, Antropologia, Ciências Políticas), de qualquer instituição.

Catálogo na Fonte  
Biblioteca Central do UNIPAM

---

P439 Pergaminho [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas. – Dados eletrônicos. – Ano 1, n. 1 (set. 2010)-. – Patos de Minas : UNIPAM, 2010-

Anual

Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>

ISSN 2178-7654

1. História – periódicos. 2. Pedagogia. 3. Práticas educacionais.  
I. Centro Universitário de Patos Minas. II. Título.

CDD 981.05

---

# PERGAMINHO

---

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 2178-7654

Volume 14, 2023

Patos de Minas: Pergaminho, UNIPAM, v. 14, 2023: 01-156



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

Pergaminho © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas  
<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/pergaminho>  
E-mail: [pergaminho@unipam.edu.br](mailto:pergaminho@unipam.edu.br)

**Editor**

Marcos Antônio Caixeta Rassi

**Conselho Editorial**

Altamir Fernandes de Sousa  
Carlos Roberto da Silva  
Carolina da Cunha Reedijk  
Cátia Aparecida Silveira Caixeta  
Edite da Glória Amorim Guimarães  
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes  
Eunice Aparecida Caixeta  
Maria de Fátima Silva Porto  
Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues  
Monaliza Angélica Santana

**Conselho Consultivo**

Adalberto Paranhos (UFU)  
João Alfredo Costa de Campos Melo Júnior (UFV)  
José Roberto Zan (UNICAMP)  
Kátia Paranhos (UFU)  
Luís André Nepomuceno (UFV)  
Luzia Márcia Resende Silva (UFCAT)

**Revisão**

Geovane Fernandes Caixeta  
Gisele Carvalho Araújo Caixeta  
Rejane Maria Magalhães Melo

**Diagramação e Formatação**

Lorrany Lima Silva

## APRESENTAÇÃO

Com prazer e entusiasmo, apresentamos esta edição da revista *Pergaminho*, focando quase que exclusivamente a produção de alunas e egressas do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas. Apenas dois artigos desta edição contemplam a produção de acadêmicos do curso de História. O artigo de Livia Abadia aborda e analisa a intrigante questão da Frente Negra Brasileira como uma entidade propulsora da escolarização de negros no Brasil, nos anos 1930 e seus desdobramentos. O estudo de Higor de Assis problematiza o uso do futebol pela Ditadura civil militar brasileira, sobretudo no período dos “Anos de Chumbo”, visibilizando também a resistência por parte de alguns jogadores, sobretudo a partir da crise da Ditadura.

Quanto à produção das discentes e egressas do curso de Pedagogia, temos artigos com temáticas bastante diversas, demonstrando a riqueza da produção acadêmica no interior do curso. O artigo de Daniela Lopes discute a emergente questão de gênero e diversidade sexual no contexto escolar, focando a necessidade de conscientização e a implementação de programas educacionais voltados à diversidade de gênero, capazes de promover a criação de ambientes seguros e inclusivos nas escolas.

Laura Gonçalves analisa o ofício do professor do Atendimento Educacional Especializado e sua relação pedagógica com o professor das turmas regulares do Ensino Fundamental I. Já Marcela Cristina analisa a variação linguística em livros didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de avaliar e validar se esses materiais são adequados para o uso e se possibilitam aos alunos uma compreensão ampla das variações linguísticas.

Laura Cristina estuda o letramento digital, analisando esta prática a partir da realidade de uma escola da Rede Pública do município de Patos de Minas (MG), sobretudo na visão dos docentes. Luana Caroline analisa o comportamento e a aprendizagem de crianças autistas no período da pandemia. Foi desenvolvida uma pesquisa muito interessante com profissionais responsáveis por crianças com laudo de TEA, no período da pandemia de Covid 19, no município de Patos de Minas (MG).

Maria Carneiro evidenciou, em seu estudo, a pertinência da Pedagogia de Projetos para o processo de ensino-aprendizagem, destacando essa prática pedagógica como uma metodologia ativa de ensino e apresentando a percepção de profissionais da Educação Básica da cidade de Lagoa Formosa (MG) acerca dessa metodologia. Vitória Porfírio pesquisou o aspecto da ludicidade como ferramenta no processo ensino-aprendizagem para a Educação Infantil. Destacou ainda que, a partir do lúdico, a criança desenvolve capacidades cognitivas, psicológicas e motoras, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, imaginação, confiança, cooperação, curiosidade, iniciativa e relacionamento interpessoal. Como se depreende, temos um acervo rico e sedutor para os futuros e emergentes docentes.

Boa leitura e ótimas reflexões!

Prof. Me. Marcos Antônio Caixeta Rassi  
Editor da Revista *Pergaminho*

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>Gênero e diversidade sexual no contexto escolar.....</b>   | <b>08</b>  |
| Daniela Lopes Silva<br>Edite da Glória Amorim Guimarães   |            |
| <b>A variação linguística em livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....</b>  | <b>23</b>  |
| Marcela Cristina Caixeta<br>Carolina da Cunha Reedijk   |            |
| <b>Letramento digital: análise da realidade dessa prática em uma escola da rede pública do município de Patos de Minas (MG).....</b>                  | <b>45</b>  |
| Laura Cristina Soares<br>Carolina da Cunha Reedijk  |            |
| <b>Crianças autistas: análise do comportamento e da aprendizagem no período pandêmico.....</b>  | <b>58</b>  |
| Luana Caroline Pereira<br>Marcos Antônio Caixeta Rassi  |            |
| <b>A pedagogia de projetos como metodologia ativa e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem.....</b>                                    | <b>84</b>  |
| Mariana Cássia Carneiro<br>Cátia Aparecida Silveira Caixeta   |            |
| <b>O lúdico como ferramenta no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil.....</b>   | <b>104</b> |
| Vitória Porfírio Santos<br>Edite da Glória Amorim Guimarães   |            |
| <b>Futebol no Brasil: o uso do fenômeno de massa pela ditadura civil-militar brasileira.....</b>  | <b>120</b> |
| Higor de Assis Sousa<br>Marcos Antônio Caixeta Rassi  |            |
| <b>Os desafios na inserção do negro no sistema educacional brasileiro: uma análise do papel da Frente Negra Brasileira nos anos de 1931-1937.....</b> | <b>143</b> |
| Lívia Abadia Almeida<br>Marcos Antônio Caixeta Rassi  |            |

# Gênero e diversidade sexual no contexto escolar

*Gender and sexual diversity in the school context*

DANIELA LOPES SILVA  
Discente em Pedagogia (UNIPAM)  
E-mail: danielalopess@unipam.edu.br

EDITE DA GLÓRIA AMORIM GUIMARÃES  
Professora orientadora (UNIPAM)  
E-mail: edite@unipam.edu.br

---

**Resumo:** No contexto social contemporâneo, as discussões sobre gênero e sexualidade emergiram como temas de crescente importância e complexidade devido à evolução das percepções culturais, transformações nos papéis de gênero, avanços na compreensão da diversidade sexual e à busca por igualdade e justiça social. Portanto, ao abordar gênero e diversidade sexual, torna-se essencial investigar como a escola tem tratado esses temas no processo de ensino e aprendizagem, e como pode desenvolver o pensamento crítico e o respeito à diversidade e à liberdade individual. Esta pesquisa tem como objetivo discutir o papel da escola nas questões sociais relacionadas ao gênero e à diversidade sexual, bem como seu potencial para promover a reflexão e compreensão do tema, contribuindo para a redução da violência e discriminação. Trata-se de uma revisão bibliográfica exploratória e investigativa sobre Gênero e Diversidade Sexual no âmbito Escolar. Para a seleção da literatura, foram consultados bancos de dados como a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a Academia.edu, o Portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os resultados revelaram a falta de políticas públicas, a escassez de capacitação dos professores e o apoio institucional inadequado para abordar essas questões, ressaltando a necessidade de estabelecer diretrizes curriculares institucionais específicas. Essas diretrizes devem incentivar a conscientização e a implementação de programas educacionais voltados à diversidade sexual e de gênero, visando criar ambientes escolares seguros e inclusivos para todos.

**Palavras-chave:** gênero e diversidade sexual; contexto escolar; políticas públicas.

**Abstract:** In the contemporary social context, discussions on gender and sexuality have emerged as topics of increasing importance and complexity due to the evolution of cultural perceptions, transformations in gender roles, advancements in understanding sexual diversity, and the pursuit of equality and social justice. Therefore, addressing gender and sexual diversity becomes essential to investigate how schools have dealt with these topics in the teaching and learning process, and how they can foster critical thinking and respect for diversity and individual freedom. This research aims to discuss the role of schools in social issues related to gender and sexual diversity, as well as their potential to promote reflection and understanding of the subject, contributing to the reduction of violence and discrimination. It is an exploratory and investigative bibliographic review on Gender and Sexual Diversity in the School Context. For the literature selection, databases such as the Scientific Electronic Library Online (SciELO), Academia.edu, the CAPES Portal (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel), and the



Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) were consulted. The results revealed the lack of public policies, the scarcity of teacher training, and inadequate institutional support to address these issues, emphasizing the need to establish specific institutional curriculum guidelines. These guidelines should encourage awareness and the implementation of educational programs focused on sexual and gender diversity, aiming to create safe and inclusive school environments for all.

**Keywords:** gender; sexual diversity; school context; public policies.

---

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto social moderno, as discussões sobre gênero e sexualidade ganharam não apenas notoriedade como também, profundidade. Entretanto, apesar de, aparentemente, serem temas recentes, estes sempre foram objetos de reflexões cujos objetivos, na maioria das vezes, buscaram estabelecer conceitos e padronizações que, hoje, necessitam ser desconstruídos.

Para Foucault (2006), a sexualidade é “uma espécie de dado da natureza que o poder tenta pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar”. Entretanto, é preciso entender que, no atual contexto, a sexualidade é entendida, não como um dado da natureza, mas como um fenômeno social e histórico, construído através de crenças, relações, comportamentos, identidades e ideologias.

Nessa linha de pensamento, as questões de gênero e sexualidade permeiam a sociedade de tal forma que é impossível desvencilhar-se das discussões acerca do assunto, principalmente, diante das crescentes demonstrações de preconceito e violência da sociedade. Em razão disso, ao abordar gênero e diversidade sexual, se torna essencial investigar como a escola tem trabalhado esses temas dentro do processo de ensino e aprendizagem. E, para além disso, como a escola pode desenvolver o pensamento crítico e o respeito à diversidade e à liberdade individual?

A diversidade sexual e de gênero se baseiam em fatores que estão além da questão biológica, manifestando-se em distintas maneiras, vivências e experiências da convivência em sociedade. Apesar da importância do tema, a escola, muitas vezes, o tem deixado à margem do seu planejamento. Entende-se que entre os motivos para que isso ocorra estão a inaptidão dos professores, que evitam abordar o tema nas salas de aula, e o fato de que a comunidade escolar está permeada por questões de ordem religiosa e política e por costumes tradicionais.

Contudo, abordar diversidade sexual e de gênero dentro do contexto escolar, num ambiente de mudanças, de quebra de paradigmas e, que deve ser o fomentador da educação libertadora para a cidadania, torna-se essencial ao processo de mitigação de preconceitos e violências aos quais é submetida a população LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexual, pansexual, não-binário).

A escola, como espaço democrático e participativo, em cumprimento da sua função social, deve tanto oportunizar aos alunos discussões saudáveis no que consiste as questões sociais, quanto fomentar e desenvolver o pensamento crítico para provocar transformações sociais e formar cidadãos conscientes.

Nessa perspectiva, ao apresentar-se como um espaço para debates espera-se que a escola faça cumprir a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9394/96) e busque “instrumentalizar os alunos nos conteúdos básicos para o efetivo exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa é discutir o papel da escola nas questões sociais relacionadas ao gênero e à diversidade sexual e como o contexto escolar, através de práticas pedagógicas bem delineadas, pode contribuir para a reflexão e compreensão do tema ao desempenhar um papel fundamental na diminuição da violência e discriminação.

Para alcançar esse objetivo geral, nos baseamos nos seguintes objetivos específicos: identificar os marcos legais e históricos dos principais movimentos LGBTQIAPN+; investigar questões relacionadas ao preconceito, à discriminação e ao papel da escola como mediadora das discussões sobre gênero e sexualidade; discutir os documentos legais que embasam a inclusão desse tema nas práticas educacionais; compreender o contexto escolar como instrumento para a redução das vulnerabilidades e violências relacionadas a gênero e sexualidade.

A reflexão acerca do Gênero e Diversidade Sexual é essencial, uma vez que, mesmo em dias atuais, em um Estado Democrático plenamente estabelecido com direitos amparados por legislações vigentes, muitas pessoas continuam a ser vítimas de diversas formas de violência. Essa realidade é resultado de diversos fatores, sendo a desinformação aliada aos preconceitos apenas um deles. A Educação, como prática humanizadora, deve abordar seus conteúdos de maneira a fomentar discussões que se manifestem como fontes significativas de transformação dessa realidade excludente. Por fim, entende-se que pesquisar a temática relacionada ao Gênero e Diversidade Sexual é contribuir para a elaboração de estratégias que visem a redução da vulnerabilidade dessa comunidade socialmente prejudicada.

### **3 REVISÃO TEÓRICA**

#### **3.1 MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS DOS DIREITOS DA COMUNIDADE LGBTQIAPN+**

Os movimentos sociais que permeiam a história da comunidade LGBTQIAPN+ desde suas origens estão intrinsecamente vinculados à invisibilidade e marginalização desse coletivo. Este grupo social empenha-se na busca pelos seus direitos e garantias, frequentemente negados em razão de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero.

A política de invisibilidade das relações não heteronormativas constitui um problema de escala global, resultando na desumanização dessas relações, comumente percebidas como práticas não naturais sujeitas a ocultação e punição.

Os primeiros movimentos surgiram por volta de 1850 na Europa, adquirindo significativo impulso especialmente na Alemanha. No entanto, a ascensão do regime nazista interrompeu avanços adicionais desses movimentos. De acordo com Reis (2007, p. 101) durante o conflito, pelo menos duzentos mil homossexuais foram assassinados.

Após a Segunda Guerra Mundial, o movimento LGBTQIAPN+ ganhou notável impulso, principalmente nos Estados Unidos, onde atingiu seu ápice com os eventos da

Revolta de Stonewall em 1969. De acordo com o jornalista Vinícius de Vita (2016 *apud* GOMES, 2018), “naquela época, gays eram frequentemente internados em clínicas, submetidos a lobotomias, castrações químicas e outras formas de tratamento”. Além disso, até mesmo conviver com pessoas não heterossexuais era passível de repressão por parte da polícia e, sendo esta a motivação primordial da revolta cujas repercussões exerceram influência sobre movimentos em âmbito global.

Simões e Facchini (2009) ao analisarem o movimento afirmam que

de fato, não foi um acontecimento espetacular isolado, mas sinalizava uma mudança mais geral nas vivências de boa parte das populações de homens e mulheres homossexuais, no sentido de tornar visível e motivo de orgulho o que até então tinha sido fonte de vergonha e perturbação e deveria ser mantido na clandestinidade. “O amor que não ousava dizer seu nome” tinha saído às ruas, criara sua própria rede de trocas, encontros e solidariedade. [...] Palavras de ordem como “assumir-se” ou “sair do armário” foram postas em prática, com a intenção de recriar um novo modo de existência em função da especificidade do desejo sexual vilipendiado, como abrigo, resistência e combate à hostilidade e à opressão.

Já no Brasil, os primeiros movimentos começaram na década de 1970, marcados pela luta por igualdade de direitos, pela quebra de tabus e pela diminuição da discriminação a que a comunidade era submetida. Entre os marcos principais estão a criação do Jornal “Lampião de Esquina” e do “Grupo Somos” cuja intenção, segundo afirma Wendt (2017, p. 73), “era formar alianças com outras minorias”.

Em 1981, considerado um dos principais grupos na luta pelos direitos da comunidade até hoje, surgiu o “Grupo Gay da Bahia” que trouxe uma abordagem mais humana para a homossexualidade. Nos anos seguintes, novos grupos foram surgindo, mas o movimento LGBTQIAPN+ teve seu ápice em 1995 com o surgimento da ABGLT - Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis que se tornou uma das maiores organizações da América Latina.

No ano seguinte, ocorreu a primeira “Parada do Orgulho Gay” em São Paulo, o evento cresceu ao longo dos anos e hoje é um dos maiores movimentos LGBTQIAPN+, tendo um público de milhões de pessoas e impactando positivamente inclusive a economia.

Apesar da visibilidade dada ao tema e da abertura concedida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), que trouxe direitos humanos e garantias fundamentais a um novo patamar no Brasil, por ter um Poder Legislativo ainda muito conservador nenhuma lei específica foi promulgada. Em face dessa omissão, nos últimos anos, o Poder Judiciário vem tomando frente no que se refere à garantia de direitos civis a casais homoafetivos e a pessoas não heteronormativas.

Em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, ao julgar a Ação de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4277 e a Arguição de Descumprimento de Preceito

Fundamental (ADPF) nº 132, que a união estável entre pessoas do mesmo sexo deveria ser reconhecida com garantia dos mesmos direitos que a união estável entre pessoas de sexos diferentes (BRASIL, 2011). Apesar do avanço, na época, a decisão não debateu sobre o tema do casamento entre pessoas do mesmo sexo. Apenas em 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) emitiu uma resolução que possibilitou a oficialização do casamento civil (BRASIL, 2013).

Em 2015, o Supremo Tribunal Federal, ao analisar o Recurso Especial nº 846.102 (BRASIL, 2015), reconheceu a legitimidade da adoção por casais homoafetivos. Outro marco importante para a comunidade ocorreu em 2018, quando o STF emitiu uma decisão conferindo às pessoas transgêneros o direito de modificar seus documentos de identidade, alinhando-os à autodeclaração de sua identidade de gênero, dispensando, assim, a necessidade de submissão a uma cirurgia de redesignação sexual (BRASIL, 2018).

Foi também o Supremo Tribunal Federal, por meio de sua decisão, que equiparou a homofobia e a transfobia aos crimes de racismo, conforme estabelecido pela Lei nº 7.716/89. Tal equiparação permanecerá em vigor até que o Congresso Nacional delibere, vote e promulgue uma legislação específica destinada a combater a discriminação e a violência direcionadas à comunidade LGBTQIAPN+.

Em 2018, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 01 de 19 de janeiro, a qual, dentre outras medidas, estabelece as diretrizes para a utilização do nome social por travestis e transexuais nos registros escolares (BRASIL, 2018).

Recentemente, em 19 de setembro de 2023, foi promulgada e publicada no Diário Oficial da União a Resolução nº 02 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti, Transexual, Queer, Intersexual, Assexual e Outras. Esta resolução estabelece parâmetros para a “garantia das condições de acesso e permanência das pessoas travestis, mulheres e homens transexuais, assim como pessoas transmasculinas e não binárias – e todas aquelas que tenham identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais, como nos sistemas de ensino” (BRASIL, 2023).

Após ter estabelecido um panorama geral a respeito dos principais marcos históricos e legais dos movimentos LGBTQIAPN+, o próximo título pretende discutir Identidade de Gênero e Diversidade Sexual através de um olhar histórico, social e cultural.

### 3.2 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL, HISTÓRICA E CULTURAL

Apesar de muito se falar a respeito de Identidade de Gênero, as informações misturam-se facilmente às desinformações que, comprovadamente, têm sido grandes catalisadoras de diversos tipos de violência. Para entender essas discussões, é preciso, primeiramente, compreender as definições que se atribuem ao “gênero”.

De maneira geral, o conceito de gênero pode ser interpretado como um conjunto de indivíduos ou mesmo ideias, cujas características apresentam semelhanças ou equivalências. Segundo a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), o gênero, em termos de normas, papéis sociais e relações, é um elemento que interfere de maneiras

diversas na vida e saúde do indivíduo. Nesse contexto, o gênero desempenha um papel determinante nas experiências humanas (OPAS, [200?]).

Dessa forma, conforme delineado por Carvalho e Tortato (2009), o termo “gênero” encontra-se intrinsecamente vinculado a uma ampla variedade de fenômenos. Contudo, a definição de gênero também pode ser estabelecida como as relações existentes entre mulheres e homens, em um sentido tanto abstrato quanto material, não determinado por leis biológicas, mas sim pela construção social do sujeito, que ativamente influencia os papéis desempenhados na sociedade.

Corroborando para esta interpretação, o livro de conteúdo *Gênero e diversidade na escola* (PEREIRA *et al.*, 2007) sustenta que tanto os homens quanto as mulheres são educados de maneiras distintas para a convivência em sociedade. Este argumento é reforçado por aspectos que vão desde a escolha da cor das roupas até as atividades adequadas para cada papel de gênero, exercendo influências diversas na construção da identidade do sujeito social.

A “identidade” é construída em consonância com o gênero ao qual o indivíduo se identifica, independentemente do conceito de sexo. Algumas pessoas identificam-se, em termos de gênero, de forma distinta ao que lhes são impostos com base em seu sexo biológico e, nesse contexto, a questão de gênero também se relaciona à orientação sexual.

A partir dessas considerações iniciais, cabe a reflexão sobre a identidade, frequentemente apagada e invisibilizada, da população LGBTQIAPN+ no Brasil contemporâneo. Essa comunidade, mesmo diante de notáveis avanços legais, como a legalização do casamento e a criminalização da homofobia, continua sendo vítima de diversas formas de violência, que vão desde agressões verbais até agressões físicas graves, exclusão social, estigmatização e homicídios.

Os seres humanos apresentam uma notável diversidade, o que implica afirmar que a sexualidade humana não apenas é multifacetada, mas também uma construção permeada por influências políticas, históricas e culturais. Desta maneira, evidencia-se que os elementos da sexualidade e do gênero desempenham um papel crucial na formação da identidade sexual.

Em um Estado Democrático pleno, o reconhecimento das diversidades implica a compreensão de que os diversos sujeitos sociais manifestam características singulares, sendo todos detentores de direitos e valores fundamentais, consagrados principalmente nas premissas de Igualdade e Liberdade.

Da mesma forma, a discussão sobre a sexualidade tem sido amplamente discutida. Definir a sexualidade não é uma tarefa simples, entretanto, ao se embasar nos estudos e referências do psiquiatra Freud (2016), observa-se uma progressão no tratamento dado ao tema em comparação com os conceitos que anteriormente limitavam o termo às perversões. Considerando a sexualidade sob olhar pós-moderno, Foucault (2006), entende que

a sexualidade não é o sexo e sim é um modo de ser que se incorpora a um corpo mediante as práticas. A homossexualidade e a heterossexualidade são incorporais, não formam parte da natureza humana, são modos de ser que pertencem à nossa cultura atual.

Assim, a sexualidade, de acordo com os autores, além de não se tratar do sexo propriamente dito, constitui-se como modos de vida intrinsecamente relacionados à dinâmica social. Essa perspectiva ressalta a indispensabilidade de estudar a sexualidade em variados contextos sociais. Além disso, deve-se ressaltar a necessidade de desconstruir pensamentos preconceituosos, visando abraçar as diferenças que são tão evidentes no convívio humano.

Carvalho (2009) comenta que, dentro do currículo escolar, a escolha e organização de conteúdos e práticas reforçam as diferenças e desigualdades sexuais e de gênero, pois são baseadas em normas e condutas heteronormativas. Reforçando essa ideia, Elían (2013) cita que, desde os primeiros anos escolares, as crianças são orientadas a se adaptarem a duas categorias: as brincadeiras de meninas e os jogos de meninos. Entretanto, ao estabelecer essas diretrizes a escola está construindo uma fronteira entre as pessoas, determinando o que cada uma delas deve ser.

Pensando nessas questões, tratar do tema Gênero e Diversidade Sexual nas instituições escolares, demanda uma desconstrução de posições, opiniões, conceitos e, principalmente, de preconceitos. Ao oferecer debates e conhecimentos a respeito da Educação Sexual, a escola abre espaço para a construção e difusão de saberes consonantes com valores igualitários.

É impossível falar sobre valores igualitários sem citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU). Este documento, além de representar um marco histórico, assume uma posição crucial ao orientar as legislações no que se refere aos princípios que fundamentam as batalhas pela Liberdade e Igualdade.

Não obstante serem os direitos humanos inerentes à própria natureza humana, seu reconhecimento e proteção é o resultado de um longo processo histórico, que ocorreu de forma lenta e gradual, passando por várias fases e, eventualmente, com alguns retrocessos (ZANATTA; FARIA, 2018, p. 2.).

Apesar do reconhecimento dos direitos humanos representar um marco histórico, ainda há retrocessos, ressaltam-se a desigualdade de gênero e identidade sexual como preocupações válidas, especialmente diante do panorama atual, no qual a violência, o preconceito e a discriminação emergem como obstáculos à efetivação dos direitos e à construção de uma sociedade livre de desigualdades.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1998, segmentos outrora esquecidos ganharam certa visibilidade. Com base em seus princípios, diversos movimentos marginalizados conseguiram reivindicar seus espaços não apenas no cenário político, mas também na sociedade, ao tratar os processos de exclusão, violência e a necessidade de inserir a Educação Sexual nos currículos escolares.

De acordo com o Art. 5º da Constituição,

todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, ao considerar o contexto escolar e a ampla diversidade social, é inevitável deparar-se tanto com conflitos e divergências de ideias quanto com temas que, aliados aos conceitos preestabelecidos, tornam-se polêmicos.

Entretanto, dessa complexidade surge a relevância substancial do que está expresso na Constituição Federal de 1988, mesmo quando os direitos reconhecidos por ela nem sempre são efetivamente aplicados. A seguir, serão analisadas as legislações brasileiras que proporcionam espaço para a abordagem das questões de gênero e sexualidade nas instituições de ensino.

### 3.3 GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: LEGALIDADE E INCLUSÃO

O ambiente escolar é permeado por diversas discussões que afetam de maneira direta a construção da identidade pessoal e social do indivíduo. É na escola que a maioria das primeiras experiências acontecem, sendo também o local dos primeiros contatos da criança com a diversidade humana. No que se refere à inclusão da diversidade sexual e de gênero, a escola desempenha papel essencial no processo de inclusão e na dissipação do preconceito.

A professora e pesquisadora das Relações de Gênero e Sexualidade, Jimena Furlani, afirma que

Na história da educação brasileira, sobretudo nos últimos trinta anos, percebemos que a agenda pedagógica mais crítica alternou as discussões sobre o papel da educação formal em momentos distintos. Ao questionar a premissa da importância da escola na “transmissão dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade” abalou a onipotência da ciência normal e incluiu na agenda a multiplicidade cultural, os saberes populares advindos dos movimentos sociais (do feminismo, do movimento de gays e lésbicas, dos negros, dos movimentos ecológicos) e os saberes advindos das experiências subjetivas dos sujeitos. (...) A inclusão curricular dos chamados “recursos culturais relevantes” veio de encontro a esta necessidade (FURLANI, 2007).

Na perspectiva de Denise Carreira (2013, p. 98), coordenadora da área de educação da Ação Educativa, “a sexualidade não necessita ser inserida na educação, pois ela, sendo parte da vivência humana, já está dentro da escola”, sendo necessário, na verdade, que os educadores reconheçam sua legitimidade ao elaborar seus planejamentos.

No entanto, para que as práticas educacionais possam abordar essa discussão de maneira saudável e eficaz, inspirando-se nos princípios de liberdade e solidariedade humana, é necessário contar com os subsídios legais, como a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e, em âmbito estadual, o Currículo Referência de Minas Gerais.

A Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) define as diretrizes e bases da educação nacional, preconizando, dentre outros princípios, a busca pela paridade de condições para o acesso e permanência escolar, visando preparar o aluno para o pleno exercício da cidadania.

De acordo com o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Assim, entende-se que as ações empreendidas pela escola devem estar alinhadas ao seu papel como disseminadora de conhecimento, concentrando-se na promoção do respeito e na construção social do indivíduo. A escola assume a responsabilidade pelos processos transformadores na sociedade.

Segundo Ferreira e Luz (2009), é dever da instituição escolar promover a educação para além da cidadania, visando também a libertação, considerando as dimensões de gênero, as diversidades, os direitos humanos e o multiculturalismo. Contudo, para que esse trabalho seja eficaz, torna-se necessário implementar novas práticas pedagógicas que não estejam pautadas nos princípios da heteronormatividade.

Em 1997 e 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que contou com a presença dos temas transversais, conteúdos indispensáveis a todos os componentes curriculares. Um desses temas transversais trata exatamente da orientação sexual, contendo diretrizes de abordagem do tema nos ciclos três e quatro (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental.

Os PCNs (BRASIL, 1997), embasados no texto da Constituição de 1988, que estimulou a redução das desigualdades, têm por base a prática educativa que se comprometa com a igualdade de direitos e a plena cidadania. Porém, sua efetivação esbarrou em diversas dificuldades, uma delas foi a formação inicial de profissionais da área da educação que não passaram por cursos de formação continuada para atualização de conteúdos e de ferramentas para a mudança das práticas pedagógicas.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), documento que rege a educação em seus diversos níveis, não trata de maneira específica sobre as



questões de gênero e sexualidade. Monteiro e Ribeiro (2020) afirmam que essas questões foram suprimidas da versão final do documento, atribuindo a isso o movimento de grupos políticos e/ou religiosos conservadores.

O trecho que defendia o respeito à orientação sexual foi suprimido, um dos exemplos de que a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular passaram pelo crivo cultural mencionado, ficando à mercê de influências religiosas fundamentalistas, conservadoras e moralizantes que, em detrimento da ciência, eliminaram de seu texto final todo conteúdo associado a Gênero (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 11).

A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta as competências gerais da educação básica, entre as quais destacam-se: conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo a diversidade humana e reconhecendo suas emoções e dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Assim, a BNCC demonstra a importância da elaboração de propostas curriculares que busquem o desenvolvimento pleno do estudante, considerando todas as suas especificidades e particularidades.

Ainda segundo o documento, um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil é

conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017).

A construção da própria identidade começa na primeira infância e depende das experiências nas quais a criança está envolvida. Os direitos de aprendizagem direcionam a prática pedagógica para atividades que estejam em acordo com as vivências e experiências relevantes para uma aprendizagem significativa dos alunos.

Contudo, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta uma lacuna ao abordar a sexualidade de forma limitada, centrada principalmente na dimensão biológica com conteúdos relacionados à fisiologia e anatomia da reprodução. Isso resulta na falta de subsídios para o planejamento e desenvolvimento da atuação dos professores ao contemplar o tema da sexualidade e da diversidade de gênero.

A nível estadual, o Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG (MINAS GERAIS, 2018) apresenta as aprendizagens em unidades temáticas que serão exploradas ao longo dos anos do Ensino Fundamental. Quanto ao corpo humano, a Unidade Vida e Evolução foca na percepção do corpo como um todo dinâmico e articulado com funções específicas e vitais à saúde e manutenção da vida. Enquanto nos anos iniciais, as crianças ampliam seus conhecimentos sobre o próprio corpo para identificar os cuidados necessários, nos anos finais do ensino fundamental, são abordados conteúdos relativos à reprodução e à sexualidade humana.

Para o 8º ano, o Currículo traz como Objetivo de Conhecimento “o Sistema endócrino, Mecanismos reprodutivos e a Sexualidade” para o qual elenca o seguinte Direito de Aprendizagem: (EF08CI11X) Selecionar argumentos com bases científicas que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) com intuito de promover a inclusão e combater preconceitos (MINAS GERAIS, 2018).

Ao considerar a extensão do documento bem como sua importância dentro da Educação Mineira, nota-se que, a respeito da diversidade sexual e de gênero no contexto escolar, ainda há retrocessos em comparação aos PCNs, que, ao abordarem os temas transversais, proporcionaram espaço para a discussão da Orientação Sexual em diversas áreas do conhecimento.

Diante do cenário desenhado pelos documentos orientadores da educação nacional e estadual, das discriminações com base em gênero e sexualidade, bem como das lacunas formativas descritas nas produções literárias, torna-se necessário e urgente que as pesquisas realizadas na área se concentrem na construção de grades curriculares, cursos e materiais que orientem o planejamento escolar por meio de uma perspectiva mais abrangente e da prática da escuta ativa, visando desenvolver atividades eficazes na discussão dos temas mencionados.

Necessidade e urgência são pontos indiscutíveis ao se tratar da inclusão da população LGBTQIAPN+ e das discussões de gênero e diversidade sexual no contexto escolar. Entre os desafios enfrentados para promover essa inclusão, a falta de recursos educacionais inclusivos e adequados ganha destaque, uma vez que as escolas não disponibilizam materiais educativos que abordem questões relacionadas à orientação sexual, identidade de gênero e diversidade sexual. Para superar essa lacuna, a instituição escolar deve implementar currículos que reflitam as realidades e as experiências da comunidade, incorporando-as ao contexto de aprendizagem.

Além disso, as escolas podem criar espaços seguros em seu ambiente, nos quais os alunos se sintam confortáveis para discutir suas experiências e preocupações sem o medo recorrente de discriminação e assédio. No entanto, é igualmente necessário transformar o ambiente escolar, implementando políticas antibullying, capacitando os profissionais para reconhecer e lidar com agressões de qualquer natureza, e envolvendo toda a comunidade escolar em discussões que promovam a compreensão, empatia e aceitação em relação aos alunos.

#### 4 METODOLOGIA

A presente pesquisa científica sobre o tema “Gênero e Diversidade Sexual no Contexto Escolar” teve caráter exploratório e investigativo, conforme definido por Gil (1999), cuja finalidade principal é desenvolver e esclarecer ideias, visando à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses investigáveis.

Para realizar esta pesquisa, realizou-se uma revisão sistemática das publicações relacionadas à temática de Gênero e Diversidade Sexual no Contexto Escolar. A seleção da bibliografia foi feita por meio de bancos de dados como a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a Academia.Edu, o Portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira

de Teses e Dissertações). A escolha desses bancos de dados foi justificada pela importância do acesso a materiais de estudo e referências de qualidade acadêmica que corroborassem com a presente pesquisa.

Na coleta de dados, optou-se pela utilização de textos completos com descritores relacionados à pesquisa, tais como gênero, diversidade sexual, homofobia e sexualidade. Além disso, foram estabelecidos critérios, como autoria por pesquisadores brasileiros, escritos em língua portuguesa, dentro da área de Ciências Humanas e Sociais e publicados entre os anos de 2000 e 2022. A delimitação temporal busca fornecer um panorama histórico e social abrangente dos temas estudados, embora permita concessões à dilatação temporal para buscar conceitos estabelecidos anteriormente ao período definido.

Por fim, por meio da análise dos textos selecionados, o objetivo é responder à questão norteadora da pesquisa: como a escola tem abordado Gênero e Diversidade Sexual no processo de ensino e aprendizagem, e como pode promover o desenvolvimento do pensamento crítico e o respeito à diversidade e à liberdade individual?

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É impossível não ponderar sobre o fato de que a maioria dos artigos publicados acerca do tema descreve a reprodução dos estereótipos atrelados a conceitos tradicionais que associam alguns comportamentos a atividades, profissões e relacionamentos a gêneros específicos. Esse tipo de visão reflete a influência de padrões culturais e sociais que estão baseados no binário masculino e feminino.

O ambiente escolar tem sido frequentemente afetado pela falta de informações seguras e pertinentes sobre questões de gênero e sexualidade, o que tem contribuído para a ocorrência de bullying e preconceito. Isso destaca a urgência de promover a conscientização sobre o respeito à diversidade no ambiente escolar e a importância de implementar programas educacionais que abordem o tema de forma inclusiva.

É uma realidade preocupante o fato de que muitos professores e funcionários da educação não estão devidamente preparados para lidar com discussões relacionadas a gênero e sexualidade em sala de aula ou no ambiente escolar. Além disso, outros podem enfrentar a falta de apoio institucional adequado para abordar esses temas ou podem não receber diretrizes claras sobre como trabalhá-los. Isso ressalta a urgente necessidade de capacitação e formação continuada dos professores, a fim de promover um ambiente mais acolhedor para todos os estudantes, fornecendo recursos e estratégias para lidar de maneira adequada e sensível com questões de gênero e sexualidade.

No âmbito das políticas e práticas institucionais, é evidente que muitas instituições escolares carecem de políticas relacionadas ao gênero e à sexualidade, o que pode justificar a ausência de diretrizes básicas para o trabalho dos profissionais. Portanto, estudos indicam a necessidade do desenvolvimento de diretrizes e políticas institucionais que promovam a inclusão, o respeito e a igualdade de gênero. Essas políticas podem abranger a abordagem desses temas no currículo, criando espaços seguros para discussão e combate ao bullying e à discriminação.

Dessa forma, é crucial que as instituições escolares adotem medidas concretas para promover ambientes mais inclusivos, por meio da implementação de atividades que enriqueçam o currículo e promovam a diversidade, além da criação de grupos de apoio ou projetos que estimulem a conscientização sobre essa temática.

Considerando os aspectos analisados sobre Gênero e Sexualidade no Contexto Escolar, este artigo é uma contribuição para o acervo, podendo ser utilizado por outros pesquisadores e profissionais da educação, servindo como base para estudos futuros, análises e desenvolvimento de abordagens eficazes no trabalho com o tema.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Rogério Diniz Junqueira (Org). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 175 de 14/05/2013**. Brasília: CNJ, 2013. Disponível em: [https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao\\_175\\_14052013\\_16052013105518.pdf](https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_175_14052013_16052013105518.pdf).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4277**. Brasília: STF, 2011. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628635>.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 132**. Brasília: STF, 2011. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628633>.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Especial nº 846.102**. Brasília: STF, 2015. Disponível em: [https://jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/178770481\\_846.102](https://jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/178770481_846.102).

CARREIRA, D. (coord.). **Informe Brasil: gênero e educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2013. 115 p. (Série de Publicações em Questão). Elaborado para a campanha latino americana por uma educação não sexista e anti discriminatória (<http://educacion-nosexista.org/>). Disponível em: [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2013/10/gen\\_educ.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2013/10/gen_educ.pdf).

CARVALHAR, D. L. **Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos**. 2009.170 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CARVALHO, M. G. de; TORTATO, C. de S. B. Gênero: considerações sobre o conceito. *In*: LUZ, N. S. da; CARVALHO, M. G. de; CASAGRANDE, L. S. (org.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UFTPR, 2009. Cap 1. p. 21-32.

ELIAN, I. T. A heteronormatividade no ambiente escolar. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., Florianópolis, 2013, **Anais Eletrônicos**. Florianópolis: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 2013. p. 1-7.

FERREIRA, B. M. M. L.; LUZ, N. S. da. Sexualidades e gênero na escola. *In*: LUZ, N. S. da; CARVALHO, M. G. de; CASAGRANDE, L. S. (org.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UFTPR, 2009. p. 38-43.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. Vol. 1: A vontade de saber. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FREUD, S. **Obras completas, volume 6: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 13-19. (Obras completas, v. 6).

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. [S. l.]: Autêntica, 2007. 196 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, A. V. **A (não)eficácia da criminalização das homofobias constantes no Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero**. 2018. 101 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito), Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/218853>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.

MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras, v. 1, p. e202011, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.37853/pqe.e202011>.

OPAS. Organização Pan-americana da Saúde. **Equidade de gênero em saúde**. [200?]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/equidade-genero-em-saude#:~:text=O%20g%C3%AAnero%20se%20refere%20%C3%A0s,mudar%20ao%20longo%20do%20tempo>.

PEREIRA, M. E. *et al* (org.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/arquivos-diversos/publicacoes/publicacoes/gde-2007.pdf>.

REIS, T. O movimento homossexual. *In*: FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.). **Homossexualidade e educação sexual**: construindo o respeito à diversidade. Londrina: UEL, 2007. Cap. IV: Múltiplos olhares sobre a questão da diversidade sexual. p. 89-91. Disponível em: <https://www.maryneidefigueiro.com.br/livros/homossexualidade-e-educacao-sexual--construindo-respeito-a-diversidade>.

SIMÕES, J. A.; FACCHINI, R. **Na trilha do arco íris** - do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

ZANATTA, M. A.; FARIA, J. P. Direitos humanos e relações de gênero e poder. *In*: VII SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 7., 2018, Rio Grande. **Anais [...]**. Rio Grande: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 2018. p. 01-06.

WENDT, V. P. C. **(Não) criminalização da homofobia**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2017. 160 p.

# A variação linguística em livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental

*The linguistic variation in primary school textbooks of the initial years of Elementary Education*

MARCELA CRISTINA CAIXETA

Discente em Pedagogia (UNIPAM)

E-mail: marcelacaixeta467@gmail.com

CAROLINA DA CUNHA REEDIJK

Professora orientadora (UNIPAM)

E-mail: carol@unipam.edu.br

---

**Resumo:** O livro didático é um grande auxiliador da prática docente e do processo de aprendizagem dos alunos, colaborando na aquisição e na construção dos conhecimentos. Devido a sua importância, é fundamental que os materiais didáticos escolhidos pelas instituições de ensino sejam criteriosamente avaliados, para então serem utilizados. Um dos pontos a ser observado durante essa escolha, está relacionado com a abordagem sociolinguística que eles apresentam. É preciso que as variações linguísticas sejam contempladas e valorizadas nos livros, buscando um cumprimento das recomendações da Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Língua Portuguesa. A presença e o estudo desses conteúdos também é uma forma de combate às diversas manifestações de preconceito linguístico que ainda são comumente identificadas. Diante do exposto, essa pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, visa analisar uma coleção específica de livros didáticos utilizados nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Lagoa Formosa/MG, com o intuito de avaliar se esses materiais são adequados para o uso e se possibilitam aos alunos uma compreensão ampla das variações linguísticas.

**Palavras-chave:** Linguística; livro didático; variação linguística; preconceito linguístico; Base Nacional Comum Curricular.

**Abstract:** The textbook is a great helper in teaching practice and in the students' learning process, collaborating in the acquisition and construction of knowledge. Due to its importance, it is essential that the teaching materials chosen by educational institutions are carefully evaluated, so that they can be used. One of the points to be observed during this choice is related to the sociolinguistic approach they present. It is necessary that the various linguistic variations be contemplated and valued in them, seeking to comply with the recommendations of the National Common Curricular Base for the teaching of the Portuguese Language, and to combat the various manifestations of linguistic prejudice that are still commonly identified. In view of the above, this research, of a bibliographic and documentary nature, aims to analyze a specific collection of textbooks used in the classes of the initial years of Elementary School in Lagoa Formosa/MG, in order to assess whether these materials are suitable for the use and provide students with a broad understanding of linguistic variations.

**Keywords:** Linguistics; textbook; linguistic variation; linguistic prejudice; Common National Curriculum Base.

---

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabe-se que o livro didático é um importante material de apoio para o trabalho do professor e material de estudo para o aluno, ajudando na aquisição e na construção de conhecimentos. Devido a sua importância, é fundamental que os livros selecionados pelas instituições de ensino passem por uma avaliação criteriosa, na qual se deve analisar o conteúdo que ele apresenta e a forma como esse conteúdo é exposto.

A escolha desse material é realizada de forma autônoma pelas escolas, desde que se contemple o Guia Digital do Plano Nacional do Livro e do Material Didático, o PNLD. Os livros são aprovados com base em princípios e critérios que se relacionam com os objetivos definidos para o ensino de Língua Portuguesa. Entre esses, é exigido que o material proponha reflexões acerca da língua e da linguagem, valorizando e respeitando a heterogeneidade linguística.

Uma vez conscientes da necessidade de que os livros didáticos abordem tais variações e de que estejam em conformidade com o que é proposto sobre o tema pela Base Nacional Comum Curricular, documento norteador da prática pedagógica, deve-se realizar uma reflexão quanto à edição que será selecionada para uso na escola.

Segundo Costa (1996, p. 51), “a língua não é, como muitos acreditam, uma entidade imutável, homogênea, que paira por sobre os falantes”. Mesmo dentro de uma comunidade que fale a mesma língua, é possível perceber singularidades nos mais variados níveis, sejam elas fonéticas, sintáticas dentre outras.

A autora ainda destaca que

na verdade, toda língua é um conjunto heterogêneo e diversificado porque as sociedades humanas têm experiências históricas, sociais, culturais e políticas diferentes e essas experiências se refletirão no comportamento linguístico de seus membros. A variação linguística, portanto, é inerente a toda e qualquer língua viva do mundo. Isso significa que as línguas variam no tempo, nos espaços geográfico e social e também de acordo com a situação em que o falante se encontra (COSTA, 1996, p. 52).

A variação linguística é importante, pois permite o entendimento da língua usada pelo sujeito falante e permite compreender a forma de percepção de mundo desse falante. As variações de uma língua são formadoras de identidade, e possibilitam uma comunicação mais efetiva entre os povos de um determinado lugar. Quando essas variações são concebidas como erro, ocorre o preconceito linguístico, que pode ser definido como todo juízo de valor negativo às variedades linguísticas de menor prestígio social (BAGNO, 2014).

Face ao exposto, este estudo tem como objetivo geral averiguar a abordagem da variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados na rede municipal de ensino da cidade de Lagoa Formosa/MG. Quanto aos objetivos específicos, busca-se apresentar o conceito de linguística; contextualizar os estudos da área a partir



de Saussure e Chomsky; abordar a variação na perspectiva linguística; discorrer sobre o preconceito linguístico e suas manifestações e verificar se há uma valorização adequada da heterogeneidade linguística nos livros selecionados para análise, e se esses materiais não apresentam manifestações de preconceito linguístico.

Uma pesquisa documental foi realizada para verificar se esses livros estão em consonância com o que recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os livros investigados são da Editora Ática, coleção Ápis, edição de 2017, atualizada conforme a nova BNCC, homologada em dezembro do mesmo ano. Os livros são referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental: 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise referente à variação linguística contida no material didático selecionado requer que sejam discutidos, inicialmente, alguns pontos como: o que é a linguística e suas variações; a variação linguística no ensino da Língua Portuguesa; o que é preconceito linguístico e suas manifestações; o PNLD e algumas de suas disposições; a importância do livro didático; e o que diz a BNCC sobre a abordagem do tema em discussão.

### 2.1 LINGUÍSTICA

A linguística consiste em um campo que estuda a linguagem e suas variantes. Bagno (2014, p. 61) define a linguística como “a ciência que estuda a linguagem humana em geral e as línguas humanas particulares”. A cautela com a escrita existe desde antes de Cristo, período em que os povos manifestavam cuidado com a composição dos textos religiosos, e a preocupação central era escrever e falar corretamente. Durante o período da Idade Média, os gramáticos e filósofos da época acreditavam na existência de uma estrutura de gramática universal, supondo que as mesmas regras gramaticais poderiam ser usadas por todas as línguas. No século XVII, surge a gramática Port-Royal, cujos autores defendiam que a linguagem se fundamentava na razão. A grande mudança no campo linguístico se inicia no século XIX, quando a língua começa a ser vista como algo vivo, que sofre alterações ao longo do tempo ou de acordo com as necessidades de seus usuários.

Há, dentro do campo da Linguística, assim como em qualquer ciência, uma grande pluralidade teórica. Essa multiplicidade de perspectivas é importante tanto para o pesquisador quanto para a área de estudo, pois apenas uma teoria não é capaz de abordar todos os aspectos linguísticos. Dois estudiosos, que possuem forte influência na área da linguística, serão contextualizados a seguir.

A Linguística se torna uma ciência autônoma no século XX, devido ao trabalho de Ferdinand de Saussure, que considerava a língua uma construção coletiva e homogênea dentro de um mesmo grupo linguístico. Nos seus estudos, ele assume a língua como conceito básico e objeto central da Linguística, em detrimento da fala.

De fato, entre tantas dualidades, somente a língua parece suscetível a uma definição autônoma e fornece um ponto

de apoio satisfatório para o espírito. Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. A língua é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação (SAUSSURE, [1916], p. 17).

Chomsky, por sua vez, defende que a linguagem é intrínseca ao homem. Ele postula que cada pessoa tem no cérebro um “órgão” que é responsável pela linguagem, de forma que ela não é uma construção social. Sobre a linguagem, ele pontua que

A faculdade da linguagem é como um “mecanismo de aquisição da linguagem”, um componente inato à mente humana, que fornece uma língua em particular através da interação com a experiência dada, um mecanismo que converte a experiência num sistema de conhecimento: conhecimento de uma ou de outra língua (CHOMSKY [1916] *apud* GLENDAY, 2008, p. 7).

O linguista afirmava que todos falam um mesmo idioma, com diferenças apenas no sotaque. Chomsky é o responsável por duas importantes teorias na área da linguística, a Teoria Gerativista e a comprovação da Teoria da Recursividade.

No gerativismo são estabelecidos dois tipos de gramática. A primeira é a Gramática Universal, que é o estado inicial da linguagem, lugar que permite que toda criança aprenda qualquer língua, desde que tenha contato com os dados dela. Sua evolução resulta na Gramática Particular, que diz respeito às características próprias de cada língua.

A Teoria da Recursividade, por sua vez, diz que as possibilidades da fala e da linguagem são infinitas.

Sobre a comparação entre as teorias de Saussure e Chomsky, Silva e Silva (2011) destacam que

Se comparássemos a língua de Saussure com a competência de Chomsky, a diferença fundamental é que a língua trata de um sistema interiorizado, e a competência, embora, também trate de um sistema interiorizado, preocupa-se principalmente com as regras para gerar os enunciados da língua, e não dos signos internalizados. Enquanto que, ao comparar-se fala e desempenho, chega-se à conclusão de que a fala é um ato individual e está sujeito a fatores externos, muitos desses não linguísticos e, portanto, não passíveis de análise, e o

desempenho é o uso que a fonte faz do conhecimento que o falante tem da gramática de sua língua.

Segundo Parreira (2016), “Saussure e Chomsky são nomes de base dos dois movimentos que serviram de referência aos estudos linguísticos modernos: o estruturalismo e o gerativismo”. Ainda nesse documento, a autora aponta que “diferente da proposta de Saussure, que vê a língua como um objeto social, Chomsky afirma que a língua humana é um sistema de princípios radicados na mente humana”. Saussure divide a linguagem em língua e fala, considerando a língua um sistema homogêneo, um conjunto de signos exterior ao homem que deve ser estudado fora da fala. Já Chomsky afirma que os indivíduos apresentam uma predisposição genética, que permite a aquisição da linguagem e utiliza os termos “competência” e “desempenho” para justificar essa aquisição.

## 2.2 SOCIOLINGUÍSTICA: TEORIA DA VARIAÇÃO

Segundo Mollica e Braga (2013, p. 10), a “sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente”. A sociolinguística é responsável pelo estudo da língua em uso, através da diversidade linguística. É um campo que se volta aos fatores linguísticos e sociais de seus falantes. Sobre a importância da sociolinguística, Camacho (2001) pontua que

O exame da linguagem no contexto social é tão importante para a solução de problemas próprios da teoria da linguagem, que a relação entre língua e sociedade é encarada como indispensável, não mero recurso interdisciplinar. Como a linguagem é, em última análise, um fenômeno social, fica claro, para um sociolinguista, que é necessário recorrer às variações derivadas do contexto social para encontrar respostas para os problemas que emergem da variação inerente ao sistema linguístico (CAMACHO, 2001, p. 50).

William Labov revolucionou o estudo da língua dizendo que a linguagem é social e inerente à linguística. Sua proposta é como um retorno crítico às teorias de Saussure e de Chomsky, na medida em que postula que o foco deve ser a relação entre língua e sociedade, levando em conta as variações e estruturas linguísticas e considerando a situação social da comunidade onde a língua é falada.

O conceito de variação linguística diz respeito à capacidade que a língua possui, por meio de seus usuários/falantes, de se transformar e de se adaptar. Essas mudanças ocorrem de acordo com quatro segmentos, podendo ser elementos históricos, sociais, regionais ou de estilo.

A variação regional, também chamada de diatópica, é marcada pela diferença de palavras ditas de uma região a outra, mas que possuem o mesmo significado. A variação social ou diastrática, por sua vez, diz respeito aos grupos sociais, podendo estar

relacionadas com fatores como a idade, o sexo, grau de escolaridade ou classe socioeconômica. Já a variação estilística, que pode ser chamada de diafásica, relaciona-se com as situações do uso da língua. Por último, tem-se a variação diamésica ou histórica, que trata sobre a evolução da língua ao longo do tempo.

Sobre o objeto de estudo da variação linguística, Labov (2007, p. 2) diz que é “a língua, o instrumento que as pessoas usam para se comunicar com os outros na vida cotidiana”.

### 2.3 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Devido à grande variação linguística presente no território brasileiro, torna-se fundamental que a língua não seja vista pelos professores de Língua Portuguesa como algo homogêneo, igual em todo o país, pois ela se apresenta como um agrupado de formas de falar, cada uma atendendo à necessidade dos contextos de uso. Sendo assim, não é possível afirmar que uma variação ou uma língua seja superior a outra.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental postulam que

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa, está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (BRASIL, 1998, p. 29).

Ainda hoje, o ensino da Língua Portuguesa se encontra muito relacionado ao erro, colocando a norma culta como a correta, em detrimento de todas as outras formas de fala. É necessário, portanto, que a escola repense sua forma de atuar. Não se trata de deixar de transmitir a variedade padrão, pois ela também é útil ao aluno, como se verá adiante. O objetivo da instituição de ensino deve ser capacitar o aluno para dominar diferentes variações, que serão usadas nas diversas situações comunicativas; e não exigir que o aluno substitua uma norma por outra.

Sobre a variação linguística no ensino da língua, Bagno (2015, p. 17) pontua que

A variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais na identidade

cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e a condenar os seres humanos que a falam.

O papel do professor é, portanto, intermediar as variedades que o aluno já conhece e usa, e a norma da escola, sem que haja discriminação ou preconceito. Trata-se de despertar no aluno a vontade de ter um domínio mais amplo sobre a língua materna, um domínio acompanhado de reflexões a respeito dessa língua. Por conseguinte, tornam-se necessárias atividades que abordem a heterogeneidade linguística, discussões a respeito da imposição de algumas variantes, análise de linguagens utilizadas pelos alunos e pela comunidade onde vivem, e o combate ao preconceito linguístico.

## 2.4 PRECONCEITO LINGUÍSTICO

O preconceito linguístico diz respeito à discriminação que acontece entre os falantes de um mesmo idioma em relação às variações dessa língua. Segundo Bagno (2014), ele é todo juízo negativo (seja ele de reprovação ou desrespeito) às variedades linguísticas de menor prestígio social.

Uma de suas principais causas é a ideia equivocada de que apenas a norma padrão seja a correta, fazendo com que todos aqueles que se comunicam por outras formas, seja por questões histórico-culturais, socioeconômicas, regionais, dentre outros fatores, cometam erro linguístico. No Brasil, é possível notá-lo de forma mais acentuada pelos aspectos socioeconômicos e regionais.

Esse preconceito, ainda pouco discutido no Brasil, pode gerar consequências às suas vítimas, pois causa prejuízos à autoestima, exclusão social devido à diferença de sotaque ou de dialeto e a acentuação de outros preconceitos relacionados a ele.

Como forma de promover o fim desse preconceito, reforçam questões já anteriormente tratadas no que tange à educação: não cabe mais, no cenário atual, o ensino tradicionalista, no qual os alunos devem aprender apenas a norma culta da língua, abandonando os aspectos que são inerentes à da variação e que já pertenciam ao aluno. Não deve existir mais a maneira “correta” e “incorreta” de falar; mas a maneira adequada, dependendo do contexto e da situação social em que o sujeito estiver inserido.

## 2.5 PNLD: O QUE É E ALGUMAS DE SUAS DISPOSIÇÕES

Até o ano de 2017, a aquisição e distribuição dos livros didáticos e literários eram realizadas por meio de duas ações distintas, nos quais os livros didáticos eram adquiridos pelo Programa Nacional do Livro Didático, e os materiais literários resultavam de angariações feitas por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola, o PNBE. Com a homologação do Decreto nº 9.099, em dezoito de julho de dois mil e dezessete, os dois programas foram unificados em uma única ação, sob o nome de Programa Nacional do Livro e Material Didático. Segundo a redação oficial da União, o PNLD

será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2017).

As ações desse programa são realizadas em diferentes ciclos, em que são atendidos os quatro segmentos da educação: a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As escolas que têm direito de recebêlos são aquelas inscritas no Censo Escolar do INEP; e aquelas que a rede de educação à qual estão vinculadas, tenha feito aderência ao programa.

A compra e a distribuição dos materiais, que são selecionados pelas instituições dentre os livros que compõem o Guia Digital, são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação que, por meio de uma parceria contratual com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, entrega os livros das editoras para as escolas. Segundo o Portal do Ministério da Educação

os materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação e que conta com a participação de Comissões Técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação (BRASIL, Ministério da Educação).

Para compor o Guia Digital do Programa, os detentores dos direitos autorais das obras fazem a inscrição de seus livros seguindo as recomendações de um edital específico. A partir dessa inserção, os materiais passam a ser avaliados e devem ser aprovados por uma série de especialistas que atuam nos mais variados segmentos do saber.

## 2.6 O LIVRO DIDÁTICO: O QUE É E SUA IMPORTÂNCIA

O livro didático é ainda hoje um dos principais materiais utilizados pelos professores como recurso na sala de aula no processo de formação dos alunos, fazendo-se presente em quase todas as escolas públicas do Brasil.

Caracteriza-se como um material de cunho educacional, que é muitas vezes considerado fundamental na prática docente; sendo, em alguns casos, a única proximidade que os alunos das escolas públicas brasileiras têm com o conhecimento comprovado. Sua existência se torna vantajosa a todos: os professores possuem um

aparato para complementar os conteúdos ministrados, e os alunos têm a seu dispor um material organizado de acordo com as disciplinas que vão estudar; tornando-se uma ferramenta que permite melhor compreensão acerca dos temas e um contato diversificado de culturas e experiências sociais, o que permite a aquisição de valores éticos e uma formação pautada na diversidade cultural, no respeito e na criticidade.

Devido a sua influência direta na educação dos alunos, faz-se necessário que a escolha desse material seja feita de forma cuidadosa e criteriosa, para que os livros selecionados ajudem o professor na sua prática pedagógica, contribuindo de forma positiva no processo de ensino dos educandos.

## 2.7 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A SOCIOLINGUÍSTICA

A Base Nacional Comum Curricular, documento que apresenta competências e habilidades que os alunos devem atingir dentro dos anos iniciais do Ensino Fundamental, traz diversos apontamentos sobre a sociolinguística.

As competências são divididas entre a área de Linguagens e outras específicas da Língua Portuguesa. Essas competências têm o objetivo de levar os alunos a compreender a linguagem como uma construção humana, que sofre influências sociais, históricas e culturais. Essas variações devem ser conhecidas, respeitadas e valorizadas, eliminando o preconceito linguístico que ainda está relacionado a elas. Além de compreender as influências que a língua apresenta e respeitá-las como parte da identidade do povo, os alunos devem aprender a empregar as variedades nas mais diversas interações sociais, de forma adequada à situação.

No item que trata das habilidades a serem adquiridas em cada ano, a BNCC apresenta algumas habilidades que são comuns do 1º ao 5º ano, devendo, portanto, serem abordadas e desenvolvidas ao longo de todo esse ciclo. Na sequência, são descritas as habilidades para o 1º e 2º ano, depois, para o 3º até o 5º. Há ainda aquelas que são próprias de cada ano letivo, devendo ser alcançadas dentro daquele espaço de tempo.

Durante os cinco anos que compreendem o Ensino Fundamental, muitas das habilidades visam levar os alunos a compreender, planejar e produzir diversos tipos e gêneros textuais, sempre considerando a situação comunicativa, o assunto e a finalidade do texto. Ao escrever um texto ou ao fazer uma apresentação oral, os alunos devem ser capazes de fazer bom uso da gramática, utilizando recursos de referência, vocabulário adequado e articuladores de relação de sentido.

Os discentes devem ter contato com diferentes formas de variação linguística, para se tornarem capazes de identificar características próprias de regiões, da zona urbana para a zona rural, entre outras; sempre despertando neles o respeito a essas diferenças, que são parte da cultura do povo, construindo assim uma sociedade em que o preconceito linguístico não esteja presente. Os alunos devem também conseguir identificar manifestações de heterogeneidade linguística dentro de textos, sendo capazes de explicar esses usos. Para finalizar, os alunos devem aprender a identificar o caráter polissêmico das palavras.

### 3 METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de livros e artigos científicos referentes à temática. A segunda foi desenvolvida por meio de uma verificação em duas partes: primeiramente, um estudo sobre o que a Base Nacional Comum Curricular determina em relação à abordagem da variação linguística em materiais didáticos e, posteriormente, a forma como a variação linguística é abordada em atividades/exercícios presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados na Escola “Municipal Olegário Tupinambá Mundim”, da rede pública de ensino de Lagoa Formosa/MG. Os livros selecionados são da Editora Ática, coleção Ápis, que estão na 3ª edição, sendo a última atualização em 2017.

Segundo Fontana (2018, p. 66), “a pesquisa bibliográfica apresenta-se como pilar para todas as fases de uma pesquisa, uma vez que contribui para a definição do problema e dos objetivos, para a elaboração da justificativa do tema e para a construção de hipóteses”.

Já a pesquisa documental consiste em um modo de investigação que utiliza de fontes primárias, aquelas que ainda não foram tratadas de modo analítico ou científico.

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Os livros e artigos foram selecionados pelo título e resumo; aqueles que estavam relacionados à temática deste estudo foram lidos para compilação dos dados encontrados. Após esse momento de compilação, as informações foram apresentadas em forma de textos, assim como a conclusão da análise proposta.

### 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

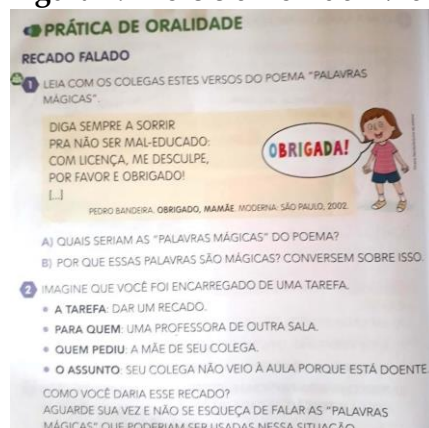
Como já mencionado, foram feitas análises de algumas atividades, livro a livro, para identificar a maneira como a variação linguística é abordada, verificando se essa abordagem permite uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, servindo de aparato para o trabalho do discente, ou se essa forma de tratar o assunto não é adequada ou suficiente.

Verificou-se que os livros do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental não trazem atividades que se proponham a tratar especificamente da variação linguística, ela é abordada de forma muito sutil em algumas ocasiões, trabalhando, na maior parte do tempo, a questão da adequação da linguagem.

Dando início à análise, pelo primeiro ano do Ensino Fundamental, foram selecionadas 3 atividades presentes na unidade 14, uma no campo da Prática de Oralidade, e outra no campo de Produção de Texto. As duas primeiras atividades foram selecionadas por propor um uso da linguagem falada, trabalhando a oralidade das crianças. Essa escolha se justifica pela necessidade de trabalhar diferentes formas de uso da língua, pois as atividades trabalhadas em sala costumam focar na escrita, em detrimento da fala. Vejamos as questões:



Figura 1: Exercício 1 e 2 do livro I

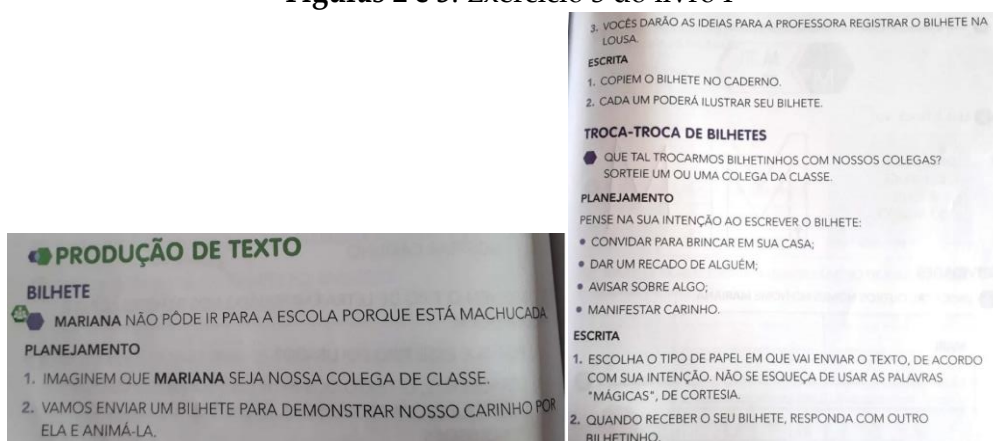


O primeiro comando da atividade é que os alunos leiam o poema “Palavras mágicas” e depois respondam às questões que perguntam quais são as “palavras mágicas” e porque elas levam esse nome.

Já a próxima atividade propõe um exercício para ser praticado de forma oral por meio de um recado falado. Os alunos devem pensar que foram incumbidos da tarefa de dar um recado a uma professora de outra sala. Quem pediu que esse aviso fosse dado foi a mãe de um colega, que quer comunicar que o aluno não compareceu porque está doente. Cada criança deve contar para sua turma a forma como daria esse recado. Essa proposta de atividade é proveitosa, pois, além de estimular a oralidade, coloca os alunos diante de situações práticas. Outra vantagem é que eles poderão aprender muito sobre a forma adequada de se dirigir a alguém, além de serem instruídos pela professora a respeito de palavras e expressões que são adequadas ou não para essa situação.

O exercício de número três foi selecionado por se tratar de uma produção de texto escrita, que complementa bem a escolha da atividade anterior. Segue a análise.

Figuras 2 e 3: Exercício 3 do livro I

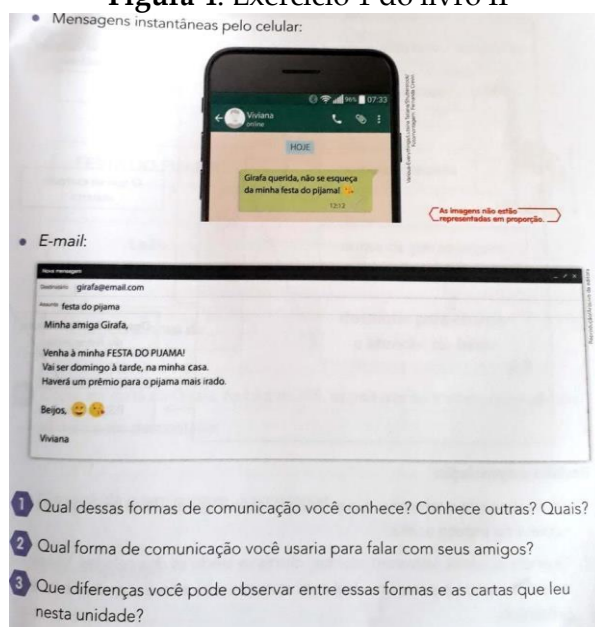


Nessa atividade, o gênero textual a ser produzido é um bilhete. A atividade começa apresentando aos alunos o assunto do bilhete. A proposta da tarefa é que os alunos apresentem ideias de como escrever esse bilhete, e a professora irá escrevê-lo no

quadro para que todos possam copiá-lo. Novamente, temos uma atividade adequada, pois a situação colocada é algo da realidade dos alunos, aspecto que poderá ser usado em outras ocasiões. O fato de ser uma atividade conjunta também é proveitoso, pois o aluno pode se beneficiar dessa troca entre os alunos da sala, e por ser mediada pela professora, a qual deverá guiar os alunos ensinando-os a usarem de expressões adequadas, para que o sentido do bilhete seja compreendido por quem o receber. Para concluir a atividade, ainda é sugerida uma troca de bilhetes entre os colegas da turma, outra proposta que contribui para o uso da escrita e para o uso da linguagem em uma situação comunicativa real.

As próximas atividades analisadas foram retiradas do livro do segundo ano do Ensino Fundamental, contidas na unidade 11, também nos campos da Prática de oralidade e Produção de texto:

**Figura 4:** Exercício 1 do livro II

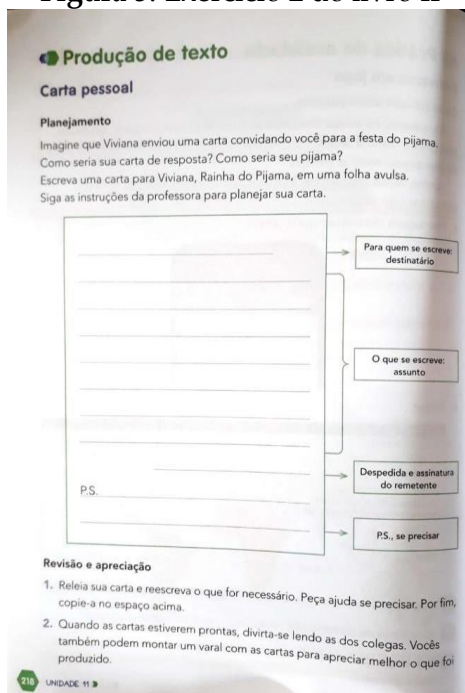


Essa atividade apresenta dois meios modernos de comunicação, por meio dos quais as pessoas se comunicam, sendo eles as mensagens instantâneas pelo celular e o e-mail. A primeira e segunda questão perguntam aos alunos quais meios de comunicação, entre os mencionados, eles conhecem e quais usam para se comunicar. Já a terceira questão indaga quais diferenças os alunos observam entre esses meios de comunicação e as cartas, que devem ter sido estudadas na unidade.

Exercícios que abordam as novas formas de comunicação se tornam cada vez mais necessários, pois acredita-se que sejam essas formas que os alunos usarão em seu cotidiano. Além da oportunidade de educar as crianças para o bom uso da tecnologia, essa atividade oferece possibilidade para que o professor proponha diferentes discussões com os alunos, como o uso de expressões que são próprias da linguagem usada na internet; se a forma de escrita é igual nesses meios de comunicação e em outros textos escritos; se a linguagem escrita nesses meios é igual em todos os momentos ou varia de acordo com o que se quer comunicar e com quem se está falando, entre outras.

Outra atividade para propor aos alunos é discutir com eles a importância de se ter domínio sobre as diferentes formas de comunicação; mostrando que é válido saber produzir uma carta por exemplo, ainda que essa prática não seja tão comum nos dias de hoje.

**Figura 5:** Exercício 2 do livro II



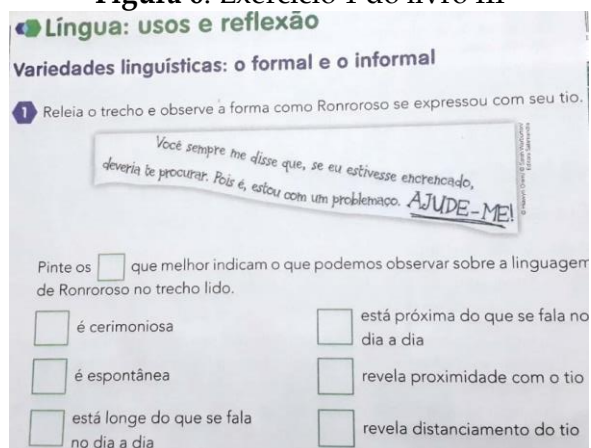
Essa atividade propõe a produção textual de uma carta pessoal, gênero estudado na unidade. O livro coloca a situação geradora do tema para os alunos, e disponibiliza uma página pautada para escreverem. No próprio espaço cedido, há indicações que lembram os alunos dos componentes obrigatórios de uma carta. Depois de prontas, as cartas podem ser trocadas com os colegas, para que haja permuta de experiências entre os alunos.

As produções de texto são fundamentais em qualquer nível de ensino, pois contribuem para a escrita e ortografia dos alunos, além de trabalharem diversas outras questões gramaticais. Mais uma vez, a situação do texto está dentro da realidade dos alunos, tornando-se adequada e útil de ser trabalhada. Antes de iniciar a produção, é fundamental que o professor lembre seus alunos da importância de utilizar uma linguagem adequada para cada situação, podendo promover com eles um levantamento quanto a palavras que podem contribuir para provocar o sentido desejado. A revisão da professora é necessária para aprimorar o uso adequado da língua diante da situação proposta na atividade.

A justificativa para a seleção dessas atividades está próxima ao que foi apresentado nas questões do primeiro livro. Por não haver exercícios que trabalhem especificamente com a variação linguística, foram escolhidas situações que trabalhem a comunicação falada e escrita; por isso os campos “oralidade” e “produção de texto”.

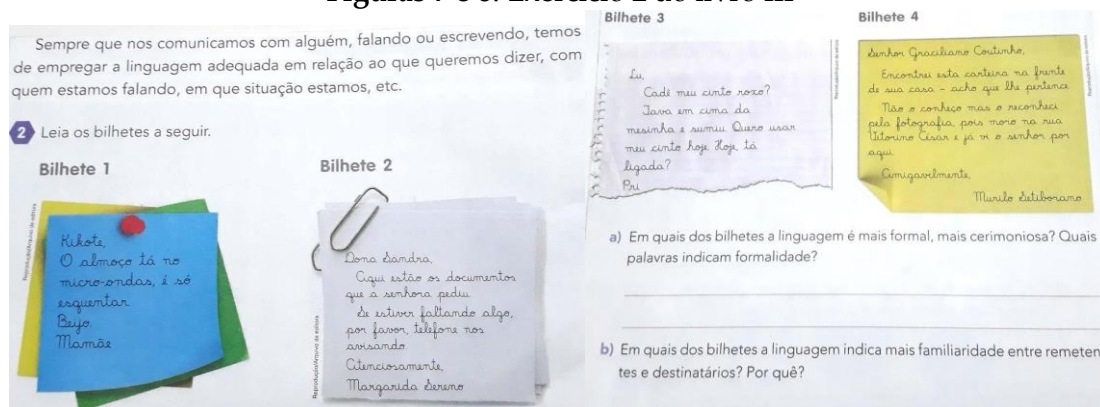
Para a análise das questões do terceiro ano do Ensino Fundamental, foram selecionadas cinco atividades. Elas estão presentes na unidade 5, dentro da parte “Língua: usos e reflexões”. Nessa unidade, foram abordadas as variedades linguísticas formal e informal. Segue a primeira questão.

**Figura 6: Exercício 1 do livro III**



Essa questão foi escolhida por introduzir a temática de variação formal e informal aos alunos. Ela tem início retomando um trecho do texto que havia sido lido anteriormente. Em seguida, solicita que o aluno marque as opções que melhor se enquadram com a escrita do trecho. Entre as alternativas, as autoras colocaram escolhas como “está longe do que se fala no dia a dia”, ou que “está próxima do que se fala no dia a dia”, levando os alunos a fazerem essa relação de oposição entre as duas escolhas, o que pode contribuir para o entendimento e fixação do conteúdo.

**Figuras 7 e 8: Exercício 2 do livro III**



Entre a atividade anterior e essa, há um breve parágrafo que explica aos alunos a importância de usar a linguagem de forma adequada diante de cada situação. É uma questão importante e que deve ser ressaltada, pois esse é um dos principais focos trazidos nas habilidades da BNCC: garantir que os alunos aprendam a se comunicar bem nas mais variadas ocasiões.

A escolha dessa atividade se fez pelo fato de se abordar aspectos significativos da língua, pois as reflexões quanto ao uso de expressões ou palavras como sendo formais ou informais, contribuem para a aprendizagem dos alunos. Outro ponto que levou à seleção desse exercício foi o fato de ele utilizar o mesmo gênero textual abordado nas questões do primeiro livro, no qual se pode perceber a diferença quanto à forma de trazer as variações linguísticas.

A atividade apresenta quatro bilhetes escritos por pessoas diferentes e em contextos também diversificados. A primeira questão leva os alunos a refletirem sobre em quais bilhetes a linguagem é mais cerimoniosa, e quais termos indicam essa formalidade. Essa proposta é relevante, pois leva os alunos à reflexão sobre quais palavras são usadas em situações mais formais, o que pode ser aplicado na prática posteriormente. Já a segunda questão pergunta quais bilhetes indicam familiaridade, o que pode contribuir para uma discussão sobre quais termos são mais próprios das conversas informais e sobre o uso delas pelos alunos.

**Figura 9: Exercício 3 do livro III**

1 Leia a tirinha abaixo, em que Calvin está apresentando um trabalho na sala de aula sobre o planeta Mercúrio.

O PLANETA MERCÚRIO TEM ESSE NOME POR CAUSA DE UM DEUS ROMANO QUE TINHA ASAS NOS PÉS.

MERCÚRIO ERA O DEUS DOS TERMÔMETROS, POR ISSO, DERAM O NOME DELE ÀQUELE METALZINHO QUE TEM DENTRO DELES.

AGORA, POR QUE DERAM O NOME DO CARA PRA UM PLANETA, EU NEM DESCOBRI.

HEM... É COM VOCE, SUZ!

Bill Watterson. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 1º mar. 2009.

a) Para apresentar seu trabalho, que linguagem seria mais adequada para Calvin utilizar: mais formal ou mais informal? Por quê?

b) No quadrinho 3, Calvin já não está lendo seu trabalho: ele parece estar conversando consigo mesmo, pensando alto. Circule na fala de Calvin palavras ou expressões que revelam que ele está mais à vontade.

Optou-se pela inclusão dessa atividade por ela propor uma importante reflexão: qual linguagem é mais conveniente a uma determinada ocasião. Esse é um dos principais objetivos do trabalho com as variações linguísticas, o que ainda foi proposto em uma situação do contexto de uso do aluno.

A atividade 3 apresenta uma tirinha do personagem Calvin, na qual ele está apresentando um trabalho em sala de aula. A pergunta sobre a tirinha questiona qual linguagem seria mais adequada para Calvin utilizar durante a apresentação, a linguagem formal ou informal. É uma atividade apropriada, pois apresenta ao aluno uma situação real, de forma que essa reflexão terá validade para sua vida. Outro ponto válido de ser ressaltado é o fato de que em nenhum momento, a atividade perguntou qual a linguagem correta para se usar, mas questionou qual era a mais adequada, reforçando que a linguagem usada deve levar em conta a situação de uso e o interlocutor a quem nos dirigimos.

A próxima seleção foi feita por introduzir um tema interessante para ser trabalhado em sala de aula: as gírias.

**Figura 10 e 11: Exercício 4 do livro III**

2 Leia a seguir outra tirinha de Calvin.

1 HAROLDO, EU CONSEGUI! COM AS CAIXAS DE CEREAL, QUE EU PRECISAVA PRA TER AS TAMPAS!

2 AGORA EU POSSO PEDIR A IRMÃ TÓUCA! PUXAI EU NUNCA POSSO ESPERAR! VOU FICAR MUITO MANEIRO!

3 MAS AGORA PIZ QUE É PRECISO AGUARDAR SEIS SEMANAS PARA RECEBER.

4 SEI YOU ESTAR VELHO EM SEIS SEMANAS! TENHO CERTEZA DE QUE A TÓUCA VAI FAZER SUCESSO NO ASILO.

a) Assinale o tipo de linguagem que predomina na conversa entre Calvin e seu tigre Haroldo.

linguagem mais formal  linguagem informal

linguagem mais pessoal e espontânea  linguagem mais planejada, menos espontânea

b) No quadrinho 2, Calvin usa uma gíria: "maneiro". O que ela significa?

*legal*

No mesmo quadrinho, Calvin usa uma palavra muito comum em nosso dia a dia e que revela admiração. Qual é a palavra? Circule-a.

Bill Watterson. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 15 mar. 2009

Novamente tem-se uma tirinha de Calvin, mas dessa vez ele conversa com um amigo. É solicitado que os alunos marquem o tipo de linguagem que é predominante na tira, trazendo o "nome" da variação e suas características, permitindo melhor assimilação dos alunos.

A questão seguinte fala sobre uma gíria que foi utilizada, perguntando seu significado. É uma proposta adequada, pois permite que as crianças aprendam novas expressões ou significados que não sabiam e podem até relacionar essas palavras às situações ou grupos que as utilizam mais.

O exercício seguinte foi selecionado por trazer uma proposta válida, que propicia às crianças a construção de um entendimento maior acerca do uso de expressões variadas no dia a dia, o que contribui para a formação de alunos que não saibam discernir usos coloquiais da língua.

**Figura 12: Exercício 5 do livro III**

3 Faça a relação entre as palavras das duas colunas abaixo, completando com o que falta.

| Palavras | Uso no dia a dia |
|----------|------------------|
| está     | tá               |
|          | tô               |
| estava   | tava             |
|          | né?              |
| avô/avó  | vô/vó            |
|          | cê/ocê           |

A proposta ainda é considerável, pois relaciona a palavra às formas mais comumente utilizadas no dia a dia, tornando conhecidas e valorizadas as variações. Essa abordagem é valiosa, para que os alunos percebam que não é errado utilizar essas abreviações, pois elas também são formas de linguagem; desde que observadas as circunstâncias de uso.

Para a verificação das atividades do quarto ano foram selecionadas questões da unidade dois, também dentro da parte "Língua: usos e reflexões". Esse campo de conhecimentos trazido no livro é importante, pois é o momento em que o foco passa a ser o estudo da língua, e como o próprio livro aponta em seu texto, é o momento de aprender como fazer uso dela em cada situação.

A escolha dos três próximos exercícios é justificada por proporem novamente questões importantes como linguagem formal e informal, e as gírias. As atividades ainda exigem do aluno uma maior interpretação textual e um olhar atento à questão das variações linguísticas, pois começam a pedir que os alunos as identifiquem no corpo do texto e façam comparações entre diferentes produções.

**Figura 13: Exercício 1 do livro IV**

1 Leia o verbete e o excerto a seguir.

**Verbetes de dicionário**

**GATO** (ga.to) substantivo. Pequeno animal doméstico, carnívoro, descendente do gato selvagem e da mesma família do leão, da onça e do tigre.  
Saraiva infantil de A a Z: dicionário de língua portuguesa ilustrado, 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008, p. 109.

**Texto informativo**

[...] Os cientistas franceses trabalhavam, em 2001, em um sítio arqueológico localizado na cidade de Shilloukambos, na ilha de Chipre (sudeste da Europa), quando encontraram um esqueleto de gato com mais de 9.500 anos de idade. Ele estava enterrado a apenas 40 centímetros e à mesma profundidade do esqueleto de uma pessoa. Para os cientistas, isso era uma evidência de que já havia nessa época uma relação muito próxima entre gatos e homens.  
Disponível em: <http://chc.org.br/caes-e-gatos-um-assunto-de-cientista/>. Acesso em: 27 set. 2019.

Agora responda às questões:

- Nesses textos há gírias?
- A linguagem usada no verbete e no texto informativo é mais cuidada, formal, ou mais espontânea, informal?

A primeira atividade começa trazendo dois textos diferentes. A primeira questão pergunta se neles há presença de gírias. É uma pergunta válida, considerando que os alunos terão que usar de seus conhecimentos de mundo para identificar a possível presença dessas expressões. O segundo questionamento diz respeito ao tipo de linguagem usada, se ela é mais formal ou informal, e os alunos devem usar conhecimentos já adquiridos para distingui-la.

**Figura 14: Exercício 2 e 3 do livro IV**

2 Leia agora essa página de diário em que uma personagem escreve sobre seu gato.

10 outubro

Compartilhando o Dia

Kelly foi maravilhosa esse mês quando nasceu. Ela foi a primeira filha de minha mãe. Ela chegou em casa, chorando e com o nariz vermelho. Ela me abraçou muito forte e eu fiquei muito feliz. Ela me abraçou e me deu um beijo. Ela disse que eu gostava de ela e que ela gostava de mim. Ela me abraçou e me deu um beijo. Ela disse que eu gostava de ela e que ela gostava de mim. Ela me abraçou e me deu um beijo. Ela disse que eu gostava de ela e que ela gostava de mim.

ZIRALDO. Diário da Julieta: as histórias mais secretas da Menina Maluquinha. São Paulo: Globo, 2010, p. 90.

Escolha a alternativa que indica como a personagem escreve seu diário.

A personagem escreve de modo planejado, cuidadosamente.

Ela escreve como se estivesse conversando.

Ela revela emoções de forma espontânea em sua escrita.

Ela escreve tomando muito cuidado com a escolha de palavras.

3 Essas características são encontradas também no verbete e no trecho do texto informativo que você leu? Explique.

A atividade seguinte contém um novo tipo de texto: uma página de diário. Sobre esse texto, é solicitado que os alunos marquem a alternativa que mais condiz com as características da linguagem utilizada.

A terceira atividade pede que seja feita uma comparação entre esse texto e os dois anteriores para saber se estão presentes neles as mesmas características. Essa questão é válida porque os alunos devem comparar as linguagens empregadas em cada um deles para saber se há diferença entre elas.

**Figura 15:** Exercício 4 do livro IV

3 **EM DUPLA.** Vocês vão fazer uma apresentação sobre as variedades linguísticas, isto é, sobre as diversas formas de falar. Sigam o passo a passo.

- Pesquisem palavras, expressões ou formas de falar que sejam bem características de sua região: gírias, formas de pronunciar as palavras, diferentes nomes para a mesma coisa.
- Conversem com pessoas do local onde moram. Perguntem se elas permitem a gravação da fala delas e a exibição, na aula, do modo como se expressam.
- Registrem o que chamar a atenção de vocês e, no dia combinado com a professora, apresentem o resultado da pesquisa.
- Na apresentação dos colegas verifiquem se eles encontraram palavras ou expressões iguais às que vocês levantaram e se o sentido é o mesmo.
- Terminadas as exposições, conversem sobre as variedades linguísticas apresentadas.

**Importante:** É preciso respeitar as diversas formas de expressão das pessoas. Cada um tem um jeito próprio de se exprimir. Essa é uma das maiores riquezas da língua: a diversidade de formas de se expressar.

O exercício número quatro foi escolhido para a análise por trazer uma proposta de atividade fundamental, em que os alunos são instruídos a fazer uma apresentação sobre a variação linguística falando sobre as diferentes formas de falar.

Nessa atividade, o livro propõe um exercício muito proveitoso em que os alunos devem fazer pesquisas, sejam elas documentais ou com pessoas da comunidade, para aprenderem mais sobre as variações linguísticas de sua região. O trabalho instiga a curiosidade das crianças, além de valorizar as manifestações regionais de linguagem, uma vez que terão que procurar gírias, expressões, variações de nomes para um mesmo objeto, dentre outras curiosidades. Para finalizar, os alunos ainda vão compartilhar em sala aquilo que aprenderam durante suas investigações, proporcionando uma troca de histórias e conhecimentos muito rica, além de permitir diversas discussões a respeito do tema, levando os alunos a compreenderem, como o próprio livro menciona, que uma das maiores riquezas da língua é a diversidade de formas de se expressar.

Passando para a análise das atividades contidas no quinto ano, foram selecionadas duas propostas presentes na unidade dois, dentro das áreas “Prática de oralidade” e “Tecendo Saberes”. Elas foram escolhidas por trazerem instruções que contribuem para a aquisição de conhecimentos no campo da heterogeneidade linguística, em que os alunos farão pesquisas e outros estudos para conhecer mais sobre as características próprias de alguns grupos ou regiões.



Figura 16: Exercício 1 do livro V

**Prática de oralidade**

**Conversa em jogo**

A comunicação no dia a dia

**EM DUPLA.** Para melhor perceber como acontece o diálogo no dia a dia, vocês vão fazer a gravação de uma conversa entre duas ou mais pessoas.

- Proponham a uma dupla ou a um conjunto de pessoas que conversem sobre um assunto cotidiano: aumento de preço de um produto, fila no banco, falta de emprego, qualidade de algum programa de TV, etc.
- Peçam permissão para gravar. Registrem a conversa com gravador ou celular.
- Ouçam a gravação e observem as marcas que são próprias da fala: hesitações, repetições, omissão de palavras, etc.
- Anotem palavras, expressões e outros elementos observados que estão presentes na fala, mas que não aparecem com frequência na escrita.
- Apresentem para os colegas o resultado do trabalho de vocês e assistam à apresentação deles.

As propostas que os livros da coleção trazem dentro da seção “Prática de oralidade” são muito úteis, pois colaboram com a melhoria da fala dos alunos, no sentido de adequarem falas às situações, além de permitirem reflexões.

Para essa atividade, o livro propõe uma parceria em dupla para que os alunos reflitam sobre características próprias da linguagem falada no dia a dia. Partindo da realização do que é proposto, o professor pode promover com os alunos uma discussão sobre essas marcas que foram identificadas, discutindo com eles se o uso de expressões típicas da fala são compatíveis a todas as situações ou se em alguns momentos devem ser evitadas, debater quais expressões são próprias da comunidade entrevistada, entre outras questões. Além de incentivar o trabalho em grupo, os alunos são levados a ter um olhar atento às diferenças comumente utilizadas entre fala e escrita.

Figura 17: Exercício 2 do livro V

**Tecendo saberes**

Na crônica “Comunicação”, o esquecimento do nome do objeto desejado provocou uma conversa confusa entre o vendedor e o comprador.

A língua portuguesa no Brasil recebeu influência das línguas de vários povos que participaram da formação de nosso povo: indígenas, africanos, italianos, alemães, franceses. Por isso, é muito comum haver variação de nomes de uma região para outra. Confira alguns exemplos de diferentes nomes para o mesmo objeto.

*(As imagens não estão representadas em proporção)*

bilrios em Pernambuco      ramonas em Goiás      grampos em São Paulo

Ou o mesmo nome para coisas diferentes:

cartola

Chapéu masculino de copa alta.

Sobremesa feita de banana frita em fatias, com queijo assado, açúcar e canela, típica de alguns estados do Nordeste.

**EM DUPLA.** Conversem com pessoas da sua comunidade que vieram de outras regiões do Brasil e ampliem a lista com um exemplo:

- de nomes diferentes para uma mesma coisa (em diferentes lugares);
- de um mesmo nome dado para coisas diferentes (em diferentes lugares).

A atividade trazida no campo “Tecendo saberes” começa explicando aos alunos de forma resumida que a Língua Portuguesa no Brasil tem influência de várias outras línguas pertencentes aos povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro. Como consequência dessa fusão de culturas, é comum que haja diferentes nomes para uma mesma coisa, ou que um mesmo nome seja usado para representar coisas diferentes.

A proposta da atividade é que os alunos conversem com pessoas que vieram de outros lugares do país e descubram exemplos dessas variações regionais. Esse exercício contribui para a valorização da heterogeneidade linguística do país, além de ampliar os conhecimentos dos alunos, expandindo seu vocabulário.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, concluímos que o livro didático é um importante aparato para o professor, e que ele interfere diretamente no processo de aprendizagem dos alunos, podendo beneficiá-lo se for bem selecionado, ou prejudicá-lo dependendo da forma como aborda as temáticas a serem trabalhadas.

Diante da proposta desse trabalho de analisar a forma como a variação linguística é abordada em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, à luz do que apresenta a Base Nacional Comum Curricular como documento norteador da prática pedagógica no Brasil, conclui-se que a conduta da heterogeneidade linguística nesse material é adequada, ajudando na minimização do preconceito linguístico e na valorização das variadas formas de linguagem. Contudo, notou-se uma presença pequena de exercícios que tratam diretamente essa questão.

Os dois primeiros livros não trazem nenhuma atividade sobre o tema de forma direta, e os textos presentes em ambos não apresentam uma variedade significativa de expressões ou palavras que contribuam para a criação de um entendimento por parte dos alunos sobre as questões de variação linguística. Os outros três livros, apesar de conterem atividades mais direcionadas para a temática, não a expõem em quantidade suficiente.

A forma como as atividades expõem a variação linguística permite que o aluno aprenda sobre ela de forma a valorizá-la e respeitá-la, contribuindo para a educação de uma sociedade que condene as mais variadas formas de preconceito linguístico, e que reconhece que nenhuma linguagem é inferior a outra. Toda forma de linguagem é fruto de uma enorme fusão cultural, que envolve diversos aspectos que formam a identidade de um povo.

O trabalho com esse material permite ainda que os alunos aprendam de forma prática e eficiente como utilizar a linguagem de forma adequada para se comunicar nas mais variadas situações de comunicação, levando em conta o contexto em que essa situação ocorre.

Destarte, vemos que a abordagem dessa coleção de livros sobre a temática analisada compreende bem a nova forma como os profissionais de educação e as instituições de ensino devem trabalhar as questões de variação formal e informal, pois

em nenhum momento os livros condenam o uso de uma ou a colocam em detrimento de outra, mas trabalham sempre com a ideia de adequação.

A análise realizada neste estudo se mostra fundamental quando se considera alguns tópicos do conteúdo abordado. Saber o nível e a quantidade em que o conteúdo é trabalhado nos livros, propicia ao professor identificar quais carências as propostas desse material didático não é capaz de suprir sozinho, permitindo que o docente faça um bom planejamento para complementar essas propostas e incluir outras demandas.

Outra vantagem dessa análise é permitir que os professores dos anos seguintes tenham uma ideia do que foi trabalhado a respeito do tema, conseguindo identificar com mais facilidade o que precisa ser retomado ou feito para recuperar as lacunas no processo de aprendizagem desses alunos. Uma avaliação bem feita contribui também no processo de escolha do material didático, permitindo que os funcionários tenham consciência sobre a forma como a sociolinguística é trabalhada nos livros e se é adequada para ser incluída pela escola.

Destaca-se a importância de que sejam realizadas outras pesquisas nessa área, pois ainda é um tema que carece de muita atenção para que a forma mais propícia de se trabalhar as variações linguísticas no componente de Língua Portuguesa atinja as escolas, professores e alunos de forma eficiente e produtiva.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola, 2014, v. 3.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56. ed. rev. e aum. São Paulo: Parábola, 2015.
- BRASIL. Secretária-geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Disposições sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília: Secretária-geral, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm).
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues>.
- CAMACHO, R. G. **Sociolinguística**: parte II. São Paulo: Cortez, 2001.
- COSTA, V. L. A. A importância do conhecimento da variação linguística. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 12, p. 51-60, 1996. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.157>.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: UECE, 2002. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostila Metodologia.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostila%20Metodologia.pdf).

GLENDAY, C. H. **Noam Chomsky**: Linguística e Filosofia. Campos dos Goytacazes: CCH/UENF, 2008. Disponível em: [http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/cognicao\\_6587\\_1240934116\\_010220191559.pdf](http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/cognicao_6587_1240934116_010220191559.pdf).

LABOV, W. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, (S. l.), v. 5, n. 9, 2007.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org.). *et al.* **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. São Paulo: FUNEPE. p. 59-77, 2018. Disponível em: <http://funepe.edu.br/arquivos/publicacoes/metodologia-pesquisa-trabalhocientifico.pdf>.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto. 2003.

PARREIRA, M. S. A importância do pensamento de Saussure e da teoria de Chomsky para a Linguística Moderna. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 1024-1044, 2017. Disponível em: 10.14393/DL30-v11n3a2017-27.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2013. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4622783/mod\\_resource/content/1/Saussure16Curso DeLinguisticaGeral.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4622783/mod_resource/content/1/Saussure16Curso%20DeLinguisticaGeral.pdf).

SILVA, N. R.; SILVA, M. de N. F. Saussure e Chomsky: confrontos e encontros. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 63., 2011, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: SBPC, 2011. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/resumos/resumos/5753.htm>.

# Letramento digital: análise da realidade dessa prática em uma escola da rede pública do município de Patos de Minas (MG)

*Digital literacy: analysis of the reality of this practice in a public school in the municipality of Patos de Minas (MG)*

LAURA CRISTINA SOARES  
Discente em Pedagogia (UNIPAM)  
E-mail: slaurasoares2@gmail.com

CAROLINA DA CUNHA REEDIJK  
Professora orientadora (UNIPAM)  
E-mail: carol@unipam.edu.br

---

**Resumo:** Na era do conhecimento, crianças e adolescentes estão constantemente expostos a vários recursos difusores de informações, de tecnologia e de comunicação. Nesse sentido, a escola também está inserida nesse cenário. Assim, o presente trabalho teve como objetivo discorrer acerca da importância do letramento digital na contemporaneidade e investigar como esse tipo de letramento tem sido trabalhado no 5º ano do ensino fundamental na rede escolar pública de Patos de Minas (MG). Para o desenvolvimento da presente investigação, levantamos os seguintes questionamentos: “O letramento digital é, de fato, trabalhado por professores na sala de aula?”; Se sim, “de que forma essa ferramenta é utilizada por professores da rede pública?”; “É possível adotar estratégias de letramento digital com discentes do 5º ano?”; “Quais os resultados da aplicação de atividades digitais voltadas ao letramento de crianças nesse ano de escolaridade?” O uso da tecnologia oportuniza um processo de ensino-aprendizagem mais ativo e colaborativo quanto à participação dos alunos, possibilitando, assim, que os discentes aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar e a serem cidadãos participativos. Partindo dos objetivos de pesquisa, a metodologia aplicada foi o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica descritiva baseada em autores como Pereira (2021) e Moran (1997), entre outros, bem como nas normas legais que tratam sobre a temática. Ademais, foi realizada uma pesquisa de campo por meio de um questionário com perguntas descritivas, com o objetivo de investigar como os docentes trabalham essa temática em suas aulas. Com este estudo, concluímos que ainda há muitos obstáculos e desafios em torno do letramento digital e dentre eles podemos destacar que os docentes com maior tempo de profissão têm mais dificuldades para implementar práticas de letramento digital em suas aulas. Logo, há dois pontos importantes a serem ressaltados: todos os professores relataram que enfrentam desafios na escola para trabalhar com o letramento digital, mas consideram que essas práticas são de suma importância para os discentes.

**Palavras-chave:** letramento digital; tecnologia; professores.

**Abstract:** In the knowledge era, children and adolescents are constantly exposed to various resources disseminating information, technology, and communication. In this sense, schools are also part of this scenario. Thus, the present study aimed to discuss the importance of digital

literacy in contemporary times and investigate how this type of literacy has been addressed in the 5th grade of elementary education in the public school system of Patos de Minas (MG). For the development of this research, we raised the following questions: “Is digital literacy actually addressed by teachers in the classroom?”; If so, “how is this tool used by teachers in the public school system?”; “Is it possible to adopt digital literacy strategies with 5th grade students?”; “What are the results of implementing digital activities aimed at children’s literacy in this grade level?” The use of technology provides a more active and collaborative teaching-learning process regarding student participation, thus enabling students to learn to learn, to respect, to accept, and to be participatory citizens. Based on the research objectives, the applied methodology was the development of a descriptive bibliographic research based on authors such as Pereira (2021) and Moran (1997), among others, as well as on legal standards addressing the theme. Additionally, a field research was conducted through a questionnaire with descriptive questions, aiming to investigate how teachers address this topic in their classes. Through this study, we concluded that there are still many obstacles and challenges surrounding digital literacy, and among them we can highlight that teachers with more years of experience face more difficulties in implementing digital literacy practices in their classes. Therefore, two important points should be emphasized: all teachers reported facing challenges in schools to work with digital literacy, but consider that these practices are of utmost importance for students.

**Keywords:** digital literacy; technology; teachers.

---

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (Paulo Freire)*

O processo educativo é um processo histórico, uma vez que sua existência é percebida desde os primeiros contatos sociais entre seres humanos. Observando-se os movimentos educativos de nossos antepassados, pode-se pressupor que transmitir conhecimento com aquele que se convive é, além de uma necessidade evolutiva, uma necessidade relacional.

No que se refere à educação formal, muitas variantes do processo educativo foram estudadas e catalogadas por grandes autores através do tempo com o intuito de compreender como se transmitiam saberes em cada período histórico. Como destacam Caldeira e Zaidan (2010, p. 2), “a prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, [...] mediada pela interação professor-aluno-conhecimento”. Para além disso, observa-se que no mundo contemporâneo já não basta apenas saber como o ensino acontece. Entende-se também ser necessário compreender como o processo educativo pode ser mais efetivo, agradável e com resultados duradouros.

Diante da evolução das tecnologias, bem como seu comprovado uso nas mais diversas esferas profissionais, recursos tecnológicos podem também ser utilizados no processo educativo. Para Kenski (2011, p. 103),

[...] o uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam

as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos.

O uso da tecnologia pode ser um facilitador da aprendizagem, desde que atendidos certos requisitos básicos. Seu uso pressupõe uma série de exigências didáticas e metodológicas.

A necessidade de afastamento social e a inserção do estudo remoto nos últimos três anos também descortinaram muitas possibilidades no uso das ferramentas digitais. No que se refere ao letramento, da mesma forma, muitos recursos foram descobertos e tiveram sua efetividade comprovada. Nesse ínterim, há a necessidade de aprimoramento das ferramentas tecnológicas de letramento, buscando sua constante atualização, uso correto e formação por parte dos docentes.

Em face do exposto, o objetivo geral deste estudo é discorrer acerca da importância do letramento digital na contemporaneidade e investigar se ele tem sido trabalhado e de que forma no 5º ano do Ensino Fundamental na rede escolar pública de Patos de Minas (MG). Quanto aos objetivos específicos, a presente investigação busca apresentar o processo de evolução da comunicação e compreender sobre o que é o letramento digital.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção traz referências bibliográficas que deram base teórica para o desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, a evolução dos meios de comunicação e os conceitos de letramento e de letramento digital foram abordados. Além disso, a importância dessa temática para o ensino é abordada por meio de documentos norteadores da educação, assim como os desafios enfrentados pela instituição escolar para a trabalhar com essas práticas.

### 2.1 EVOLUÇÃO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Desde os primórdios da humanidade, a comunicação surgiu como uma necessidade para os indivíduos transmitirem informações de uns para os outros, sendo assim uma maneira de buscar a ascensão da socialização e da sociedade. As primeiras formas de comunicação aconteceram por meio de sons, gestos e sinais.

A escrita surgiu há cerca de 5 mil anos, em forma de desenhos e símbolos pelos sumérios e pelos egípcios, como trazem Defleur e Ball-Rokeach (1993 *apud* Barros; Souza; Teixeira, 2020, p. 5). Com o advento da escrita, a carta tornou-se o meio de comunicação utilizado para enviar informações de propensão interpessoal.

Em 1790, foi criado o telégrafo pelo francês Claude Chappe. Através de um sistema ótico, permitia a comunicação pela escrita de forma distante. Em 1830, surgiram os telégrafos elétricos, que utilizavam o Código Morse para transmitir informações a longas distâncias.

Em 1876, o primeiro telefone foi criado pelo escocês Alexander Graham Bell (1847-1922), permitindo a transmissão de mais de uma mensagem por vez por um único

fiu. Concomitantemente à descoberta do telefone, surgiu o rádio que transmitia informações para várias pessoas por meio de ondas eletromagnéticas propagadas no ar. O ápice desse meio de comunicação foi durante a Segunda Guerra Mundial.

Entre os anos de 1917 e 1920, a invenção da televisão foi um marco para os meios de comunicação. Considerada uma evolução do rádio, a televisão passou a transmitir som e imagem simultaneamente. Ao longo dos anos, ela passou por ascensões no tamanho – TVs de tubo para LCD, plasma e LED – e na qualidade de imagem e de som.

Em 1946, o primeiro computador eletrônico e funcional foi construído na Universidade de Pensilvânia por Eckert e Mauchly. Ele era capaz de processar informação podendo realizar cinco mil operações por segundo, mas consumia muita energia. Logo após o ano de 1975, com o desenvolvimento da tecnologia da informação, os computadores diminuíram de tamanho, aumentaram a velocidade e a capacidade de processar dados.

Em 1973, a empresa Motorola apresentou para o mundo o DynaTAC, o primeiro aparelho celular, todavia não estava à venda para o público. Dez anos depois, em 1983, os primeiros celulares foram liberados comercialmente para serem vendidos. Esses aparelhos eram relativamente pesados (de 3 a 10 quilos), por isso consumiam muita bateria, além da baixa qualidade de voz e o sinal analógico (Pampanelli, 2004).

Em 2007, a Apple revolucionou os aparelhos celulares, lançando o primeiro smartphone sem teclas numéricas. Atualmente, os smartphones são os aparelhos mais utilizados no mundo por serem híbridos, entre celulares e computadores. Essa realidade só se tornou possível pela criação da internet.

No contexto da Guerra Fria, um protótipo da primeira rede de internet surgiu nos Estados Unidos, em 1969. Com o intuito de compartilhar informações entre pessoas distantes geograficamente, o Departamento de Defesa dos Estados Unidos em consonância com a ARPA - *Advanced Research Projects Agency* – criou a *Arpanet - Advanced Research Projects Agency Network* – que tangia uma rede de computadores que trocava informações entre si.

Atualmente, o que podemos dizer é que estamos inseridos em uma era digital, pois a tecnologia já faz parte da vida do homem. Ainda assim, a constante evolução da tecnologia nos mostra que ainda haverá um longo caminho de inovações e inserção de novas tecnologias. Cada novo produto ou serviço se configura como um facilitador que agrega algo ao cotidiano.

## 2.2 LETRAMENTO

Educadores e linguistas têm desenvolvido várias pesquisas no intuito de apresentar a origem e o conceito do termo letramento. Dessa forma, é imprescindível uma visão mais ampla desse termo para que as pessoas busquem se adequar à realidade digital em que estão inseridas.

Segundo Pereira (2021), na época atual um desafio das escolas, dos educadores e da sociedade civil é a exclusão ou analfabetismo digital. Assim, não se faz apenas necessário alfabetizar, aprender a ler e a escrever, mas letrar os alunos. Desse modo, letrar é mais que alfabetizar; a escrita e a leitura devem ter sentido para o indivíduo e para a sociedade.



O letramento pode ser definido como conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, considerando contextos específicos e objetivos definidos (MOREIRA, 2012). Assim, neste trabalho, entende-se como letramento a prática de ter acesso às informações e a sua utilização no cotidiano, de forma contextualizada e crítica.

### 2.3 LETRAMENTO DIGITAL

A era digital em que vivemos permite que tenhamos cada vez mais acesso a novos conhecimentos, estando eles, em sua maioria, com nível de precisão e atualização impressionantes. A mesma realidade se coloca também quando analisamos o conhecimento estruturado da escola em paralelo com as novas tecnologias.

Tomando por base a conceituação do termo, letramento digital é a capacidade de ler e escrever através da tela do computador, adquirindo habilidades para manuseá-lo de acordo com as necessidades do momento e, dessa forma, apropriar-se da nova tecnologia digital. Além de desenvolver raciocínio específico e comportamento propício, possibilita ao indivíduo a utilização de ferramentas que contribuam para a construção de novos conhecimentos que ajudem a desenvolver o senso crítico.

Seguir com o processo de ensino-aprendizagem do letramento em paralelo com a era digital é mais desafiador do que parece. Inicialmente, é necessário que o professor esteja aberto a uma postura dialógica da aprendizagem, superando o modelo tradicional de ensino centrado apenas no professor. O pesquisador Edgar Moran faz afirmações pertinentes quanto a isso, dizendo que

Ensinar utilizando a Internet pressupõe uma atitude do professor diferente da convencional. O professor não é o “informador”, o que centraliza a informação. A informação está em inúmeros bancos de dados, em revistas, livros, textos, endereços de todo o mundo. O professor é o coordenador do processo, o responsável na sala de aula (MORAN, 1997, p. 7).

Além disso, é necessária uma mobilização das lideranças educativas, no sentido de perceber a importância e investir em material adequado. Considera-se também ser necessário um olhar atento e engajado do professor, ao propor atividades que estejam além de currículos programáticos preestabelecidos. Por fim, porém não menos importante, é necessário trabalhar com os alunos o uso produtivo do material disponível, superando distrações que possam surgir.

Superadas as necessidades citadas, entende-se que propor atividades de letramento digital esteja para além de trabalhar a escrita e a leitura na *web* de forma aleatória. O mundo digital oferece uma infinidade de recursos que podem ser utilizados pelo discente. Coscarelli e Ribeiro (2005 *apud* MOREIRA, 2012, p. 5) citam que “cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil em várias ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas, ou menos, conforme o momento.” Os recursos são aliados do ensino, pois

se colocam como atrativos, acrescentando, muitas vezes, imagens, sons, novas palavras e possibilidades de expansão rápida do conhecimento.

Ser letrado digitalmente não é somente saber acessar jogos e redes sociais. A aquisição do conhecimento exige a busca de conhecimento de qualidade, bem como filtragem de informações errôneas, discernimento de estímulos. É também nesse momento em que o professor se torna tão necessário, pois suas intervenções podem ensinar justamente tais características. Ensinar o aluno a buscar o conhecimento de forma autônoma é o serviço de maior grandeza do professor, pois assim ele poderá buscar por si o conhecimento que considerar relevante, na escola ou na vida adulta. Da mesma forma, uma criança que aprende a lidar com o conhecimento de forma crítica e alegre sentirá prazer em buscar todas as formas de conhecimento, alcançando grandes conquistas no percurso escolar e, futuramente, no mercado de trabalho.

#### 2.4 LETRAMENTO DIGITAL NOS PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, foram elaborados com o objetivo de buscar respeitar as diversidades existentes no país e estabelecer um conjunto de “saberes” comuns ao que diz respeito ao processo educativo, em todas as regiões do Brasil (BRASIL, 1998, p. 5). Dessa forma, os alunos devem ter “acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 5). Logo, esse documento procura deixar de lado os antigos conteúdos programáticos, que são distantes do cotidiano dos alunos, para oferecer a eles condições de apropriação do desenvolvimento das novas linguagens e do progresso tecnológico e científico. Todavia, eles se atentaram também às reais condições das escolas daquela época, e ressaltaram que para que isso fosse superada havia a necessidade de investimentos em tecnologias (BRASIL, 1998, p. 96).

Os PCN já destacavam a importância que as novas tecnologias têm para a sociedade e que elas deveriam ser utilizadas pela escola para potencializar o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 11).

Além da importância das novas tecnologias, é destacada no documento a dificuldade quanto ao uso crítico dessas tecnologias.

O maior problema não diz respeito à falta de acesso a informações ou às próprias tecnologias que permitem o acesso, e sim à pouca capacidade crítica e procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informações e recursos tecnológicos. Conhecer e saber usar as novas tecnologias implica a aprendizagem de procedimentos para utilizá-las e, principalmente, de habilidades relacionadas ao tratamento da informação. Ou seja, aprender a localizar, selecionar, julgar a pertinência, procedência, utilidade, assim como capacidade para criar e comunicar-se por esses meios. A escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de

informações a que têm acesso no seu cotidiano (BRASIL, 1998, p. 139).

A escola, nesse sentido, tem um papel primordial na relação tecnologias/informações/alunos, pois é ela que irá instruir os discentes a manusear os recursos tecnológicos, se apropriarem deles e das informações que eles transmitem de maneira objetiva e crítica.

Assim, destaca-se que a tecnologia e seus usos compõem as orientações voltadas para a prática pedagógica.

## 2.5 LETRAMENTO DIGITAL NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, é um documento de caráter que define um conjunto de aprendizagens essenciais, orgânicas e progressivas que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A BNCC afirma que o texto é o centro das práticas de linguagem e que na sociedade contemporânea há uma vasta variedade de composição de textos que circulam nos meios digitais – que apresentam o verbal, o visual, o gestual e o sonoro – o que se denomina de multimodalidade de linguagens (Brasil, 2018, p. 63).

A BNCC traz a importância das novas tecnologias para a educação e seu uso consciente por parte dos estudantes, tendo em vista a constante evolução do mundo tecnológico. O isolamento social vivido nos últimos anos é um fator que interferiu direta e indiretamente no alcance cada vez maior da tecnologia. Logo, faz-se necessário pensar em práticas que se adaptem às novas realidades demandadas pelo público estudantil. Sendo assim, a BNCC (2018, p. 68) afirma que

[...] as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.

O documento propõe que essas práticas de linguagem precisam ser exploradas no âmbito escolar, uma vez que os discentes têm cada vez mais acesso às novas tecnologias e, dessa forma, aos textos multimodais. O letramento digital, assim, é apresentado como um instrumento capaz de “saciar” essas novas necessidades e capaz de propor reflexões acerca do uso das novas tecnologias de forma crítica, reconsiderando suas percepções iniciais.

Ademais, a BNCC considera que usar a tecnologia não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web* (BRASIL, 2018). Em outras palavras, estar sempre conectado ou fazer o uso de vários meios tecnológicos não é suficiente para saber o uso favorável desse meio. Logo, faz-se necessária a

intervenção de um mediador que contribua para a compreensão mais complexa do uso da tecnologia. Assim, entra em cena a figura do professor.

### 3 METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho foi investigar se o letramento digital é trabalhado durante as aulas pelos professores do 5º ano da rede estadual de ensino. Para o alcance desse propósito, adotou-se a pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório, com busca de referencial em livros, revistas, artigos acadêmicos e pesquisa via web, procedente de autores como Pereira (2021) e Moran (1997), entre outros. Com base nessas fontes, a pesquisa apresentou a evolução dos meios de comunicação até a atualidade, o conceito de letramento e do letramento digital, bem como o que os documentos legais dispõem acerca dessa temática.

Além da pesquisa bibliográfica, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, por meio de um questionário que foi aplicado pelo Google Forms, dirigido aos professores. Nesse instrumento de pesquisa, havia sete perguntas descritivas, que seguem:

- Qual é a sua idade?
- Quantos anos de profissão você tem?
- O que é letramento digital para você?
- Você se considera uma pessoa letrada digitalmente? Justifique sua resposta.
- Você considera o letramento digital importante para os alunos? Por quê?
- Você faz uso do letramento digital durante as suas aulas? Se sim, como você o aplica? Se não, justifique o porquê.
- Levando em consideração sua experiência e o lugar onde trabalha, você enfrenta desafios quanto à prática do letramento digital? Justifique sua resposta.

Para a realização do estudo, selecionou-se uma escola da rede estadual de ensino do município de Patos de Minas (MG). Os professores selecionados foram do 5º ano do Ensino Fundamental. Quatro dos cinco docentes desse ano responderam às perguntas que foram enviadas pelo link compartilhado pelo WhatsApp do dia 26 de setembro de 2022 a 08 de outubro de 2022.

### 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, para as duas primeiras perguntas que mencionavam a idade desses profissionais e o tempo de profissão, foram obtidos os dados mostrados na tabela a seguir.

**Tabela 1:** Idade e anos de profissão dos docentes

| Professor | Idade | Anos de profissão |
|-----------|-------|-------------------|
| A         | 64    | 18                |
| B         | 45    | 15                |
| C         | 57    | 19                |
| D         | 40    | 7                 |

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

O objetivo dessas indagações foi averiguar a relação da idade com o exercício profissional. Logo, observou-se que são profissionais que possuem 40 anos ou mais e que três deles têm mais de 15 anos de docência e apenas um deles tem um tempo inferior a esse.

Posteriormente, para a pergunta relativa ao que era considerado letramento digital para os profissionais, foram obtidas as respostas apresentadas no quadro abaixo.

**Quadro 1:** O professor e sua percepção do que seja letramento digital

| O que é o letramento digital para você? |  |
|---|--|
| Professor A                             | “É ter domínio da tecnologia”.   |
| Professor B                             | “Entender de computação”.  |
| Professor C                             | “Dominar o mundo digital, ou seja, utilizar recursos na internet e aparelhos para auxiliar na aprendizagem”. |
| Professor D                             | “A utilização da internet”.  |

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

De acordo com as respostas a essa terceira pergunta, observa-se que todas se relacionam o conceito de letramento digital ao domínio da tecnologia, ao uso do computador e à internet. Dois professores – A e C – utilizaram a palavra “domínio” e o verbo “dominar”, ou seja, a capacidade de usar as mais diversas tecnologias. Já o professor C, com 57 anos e 19 anos de profissão, apresenta uma resposta mais ampla acerca da temática, pois ele afirma que é ter a sapiência do mundo digital – que nada mais é que um grande canal de comunicação, de fonte de informações sem limites – e utilizar a internet e os aparelhos (tecnológicos) em função da aprendizagem.

O próximo questionamento visou averiguar a percepção dos profissionais sobre si mesmos em relação ao seu letramento digital. As respostas obtidas são apresentadas no quadro abaixo.

**Quadro 2:** O professor como pessoa letrada digitalmente

| Você se considera uma pessoa letrada digitalmente? Justifique sua resposta. |  |
|---|--|
| Professor A   | “Apenas o básico”.                                       |
| Professor B   | “Não”.   |
| Professor C   | “Às vezes. Não tenho domínio de muitos recursos”.        |
| Professor D   | “Sim. Pratico o uso dos meios digitais em sala de aula”. |

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Os professores A e B não justificaram suas respostas. O professor B afirmou não ser uma pessoa letrada digitalmente. Os professores A e C alegaram que sabem apenas o básico e que não têm atribuições para outros recursos. Pode-se afirmar que, dos quatro professores, três não se consideram letrados digitalmente – os professores A, B e C, o que indica a possibilidade de não fazerem uso do letramento digital no processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência, foi indagado se eles consideravam o letramento digital importante para os alunos, bem como o motivo para essa percepção. As respostas dos professores estão apresentadas abaixo.

**Quadro 3:** O professor e sua visão sobre a importância do letramento digital

| <b>Você considera que o letramento digital é importante para os alunos? Por quê?</b> |   |
|--|---|
| Professor A  | “Sim, pois através da tecnologia o aluno se sente mais motivado em aprender ou buscar seu próprio aprendizado”. |
| Professor B  | “Sim, tudo é pela Internet”.  |
| Professor C  | “Sim. É a atualidade de cada estudante”.  |
| Professor D  | “Sim. Acesso rápido aos QR Code facilitando a aprendizagem em diversos aspectos”.                               |

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Todos consideraram que o letramento é importante para os alunos. O professor C afirmou que se trata da atualidade na qual os alunos estão imersos, mas não só eles como também todos os indivíduos da sociedade. O profissional D discorre que o letramento digital possibilita o acesso rápido a QR Codes. Essa ferramenta é um código de resposta rápida, que, quando escaneado, transmite uma variedade de informações que podem ser de grande auxílio para os professores na aprendizagem dos alunos (RIBAS *et al.*, 2017). Por fim, o professor A salientou a importância da tecnologia para o aprendizado do aluno. A tecnologia e a internet despertam curiosidade e fazem com que o aluno se sinta interessado no processo de ensino-aprendizagem e juntas elas podem ser grandes aliadas do professor em suas aulas. Moreira (2003, p. 5) afirma que

[...] a apropriação dessas tecnologias para fins pedagógicos requer um amplo conhecimento de suas especificidades tecnológicas e comunicacionais e que devem ser aliadas ao conhecimento profundo das metodologias de ensino e dos processos de aprendizagem.

Contudo, o contrário pode acontecer, ou seja, o uso inadequado dessas ferramentas pelo professor pode comprometer todo o trabalho pedagógico e colocar em objeção o uso delas em atividades educativas.

Posteriormente, questionou-se a respeito do uso do letramento digital durante as aulas e as respostas obtidas são apresentadas no quadro abaixo.

**Quadro 4:** O professor e o uso do letramento digital nas aulas

| <b>Você faz uso do letramento digital durante suas aulas? Se sim, como você o aplica? Se não, justifique o porquê.</b> |   |
|--|---|
| Professor A  | “Muito pouco, porque não tem espaço físico para atender todos os alunos”.             |
| Professor B  | “Não, o governo não tem proporcionado nenhum aparelho adaptado para essa finalidade.” |
| Professor C  | “Não”.  |
| Professor D  | “Sim. Datashow, notebook”.  |

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

O professor C respondeu ao questionamento com a negação, sem justificativa. Contudo, vale ressaltar que ele concedeu a resposta mais abrangente sobre o conceito de letramento digital, uma vez que considera que essas práticas fazem parte do cotidiano dos alunos, mas não faz uso delas durante as aulas. O professor A afirmou não ter “espaço físico para atender todos os alunos”. A instituição pública escolar pode carecer de espaços para o desenvolvimento dessas habilidades, porém grande parte dos discentes tem aparelhos celulares e/ou acesso à internet em sua moradia. Desse modo, atividades para serem feitas em casa podem ser desenvolvidas para que eles criem habilidades para o tema em questão. Para os alunos que não possuem esses meios e instrumentos, a escola pode trabalhar com eles no próprio ambiente escolar, de acordo com planejamento de cada professor. O professor B também respondeu ao questionamento com uma negativa, pois não há políticas públicas que ofereçam aparelhos para tal finalidade, o que, conseqüentemente, dificulta a implementação de propostas pedagógicas para esse intuito durante as aulas. Por fim, o professor D foi o único que salientou fazer uso de ferramentas, como datashow e notebook, nas aulas.

O último questionamento feito foi em relação à experiência e ao lugar onde trabalham, bem como aos desafios enfrentados quanto à prática do letramento digital. As respostas dadas estão no quadro a seguir.

**Quadro 5: O professor e os desafios na prática do letramento digital**

| <b>Levando-se em consideração sua experiência e o lugar onde trabalha, você enfrenta desafios quanto à prática do letramento digital? Justifique sua resposta.</b> |   |
|--|---|
| Professor A  | “Não, porque qualquer desafio que surgir temos apoio dos colegas, equipe diretiva ou pedagógica”. |
| Professor B  | “Sim, não tem equipamento para essa finalidade”.  |
| Professor C  | “Sim. Poucos recursos”.   |
| Professor D  | “Sim. A falta de um ambiente e ferramentas”.  |

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

O professor A foi o único que respondeu à pergunta com uma negativa, pois, segundo ele, para qualquer desafio que surge é possível obter o apoio dos colegas, da equipe diretiva ou pedagógica. A resposta do professor A apresenta uma contradição quando comparada à resposta dada ao questionamento anterior, em que respondeu que utilizava muito pouco o letramento digital pelo fato de não haver espaço físico para atender a todos os alunos. Os docentes B, C e D alegaram que enfrentam obstáculos para o exercício dessas práticas devido à falta de recursos, ferramentas e ambiente para essa finalidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve o intuito de discorrer acerca do letramento digital e de como ele está sendo trabalhado, durante as aulas, por professores do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino de uma escola de Patos de Minas (MG).

Com base no que foi exposto, salienta-se a importância de potencializar as habilidades e competências juntamente aos alunos para essa área, haja vista que estamos imersos na era da tecnologia e do conhecimento. Desse modo, faz-se necessário desenvolver a capacidade crítica dos discentes diante das informações expostas a eles, bem como a capacidade deles para utilizar e manusear dispositivos tecnológicos e navegar na internet de forma analítica.

De acordo com os resultados alcançados, percebeu-se que o letramento digital ainda não é trabalhado de forma efetiva pelos professores em suas aulas, devido à falta de recursos e de ambiente para essa finalidade. Observou-se também que os docentes consideram a temática de suma importância para os alunos, contudo essa prática não é incorporada à prática em virtude das limitações, como ausência de recursos, espaço físico limitado e falta de formação dos professores para trabalharem com esse tipo de letramento.

Levando-se em consideração a amostragem presente neste estudo, pretende-se que ele possa ser utilizado para estudos futuros em maior escala, tendo em vista a importância dessa temática na atualidade.

## REFERÊNCIAS

BARROS, A. G.; SOUZA, C. H. M.; TEIXEIRA, R. Evolução das comunicações até a internet das coisas: a passagem para uma nova era da comunicação humana. **Cadernos de Educação Básica**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 5, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas (SP): Editora Papirus, 2011.

MORAN, J. M. Como utilizar a internet na Educação. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 146-153, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19651997000200006>.

MOREIRA, C. Letramento digital: do conceito à prática. **Anais do SIELP**, Uberlândia, v. 2, n.1, p. 2, 2012.



MOREIRA, V. K. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118047005>.

PAMPANELLI, G. A. A evolução do telefone e uma nova forma de sociabilidade: o *flash mob*. **Razón y Palabra**, Atizapán de Zaragoza - México, n. 41, 2004. Disponível em: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/gazevedo.html>.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, 2021. cap. 1, p. 13- 21.

RIBAS, A. C.; OLIVEIRA, B. S.; GUBAUA, C. A.; REIS, G. da R.; CONTRERAS, H. S. H. O uso do aplicativo *QR Code* como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Ensaios Pedagógicos**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 12-21, 2017. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-2-O-USO-DO-APLICATIVO-QR-CODE.pdf>.

# Crianças autistas: análise do comportamento e da aprendizagem no período pandêmico

*Autistic children: analysis of behavior and learning in the pandemic period*

LUANA CAROLINE PEREIRA

Discente de Pedagogia (UNIPAM)

E-mail: [cluana359@gmail.com](mailto:cluana359@gmail.com)

MARCOS ANTÔNIO CAIXETA RASSI

Professor orientador (UNIPAM)

E-mail: [rassi@unipam.edu.br](mailto:rassi@unipam.edu.br)

---

**Resumo:** Em detrimento das defasagens causadas pela COVID-19, buscou-se, no presente artigo, enfatizar, de forma objetiva, crianças autistas e analisar o seu comportamento e o seu desempenho escolar durante o período pandêmico. Foi feita uma abordagem sucinta do que foi a pandemia causada pelo Coronavírus e das restrições que foram impostas em função dela. Por conseguinte, contextualizou-se o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, a partir disso, foram evidenciadas as dificuldades de crianças autistas para lidarem com essa mudança e o papel da família e de profissionais dentro desse contexto. Foi aplicado um questionário voltado a responsáveis por crianças com o laudo do TEA e a profissionais atuantes nesta área que estiveram na ativa, na cidade de Patos de Minas (MG), buscando ajudar essas crianças durante o período pandêmico.

**Palavras-chave:** crianças autistas; comportamento e aprendizagem; pandemia COVID-19; TEA.

**Abstract:** In light of the setbacks caused by COVID-19, this article aims to emphasize, in an objective manner, autistic children and analyze their behavior and academic performance during the pandemic period. A brief overview of the Coronavirus pandemic and the restrictions imposed as a result of it is provided. Consequently, the context of Autism Spectrum Disorder (ASD) is outlined, highlighting the difficulties autistic children face in coping with this change and the role of families and professionals within this context. A questionnaire was administered to caregivers of children diagnosed with ASD and professionals working in this field who were active in the city of Patos de Minas (MG), aiming to assist these children during the pandemic period.

**Keywords:** autistic children; behavior and learning; COVID-19 pandemic; ASD.

---

## 1 INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo COVID-19 afetou, de modo geral, toda a população, causou e/ou agravou problemas psicológicos, levou empresas à falência, deturpou a economia do país, gerou desempregos e isolamento de famílias, impossibilitou o convívio social e o contato físico, fez milhares de vítimas fatais e dizimou famílias. Os danos causados pela pandemia não se restringem apenas a isso, embora a abordagem

que será feita aqui seja sobre como as crianças com o Transtorno do Espectro Autista foram impactadas, levando-se em conta os aspectos sociais, a aprendizagem dessas crianças e a visão das famílias e dos profissionais atuantes no campo de desenvolvimento dessas crianças.

Sabe-se que, por manifestar-se de forma característica e intensidade específica, que varia em cada caso, o autismo se eleva a um espectro, por isso, o nome Transtorno do Espectro Autista (TEA). São características prevaletentes dessa patologia: a dificuldade de interação social e de comunicação verbal, além de comportamentos estereotipados, com propensões atípicas.

Com o isolamento, as dificuldades de interação social de crianças autistas se agravaram, já que elas ficaram impedidas de frequentar escolas, reabilitações, terapias e parques, ocasionando o rompimento da antiga rotina e a propensão a uma nova rotina. Há estudos que apontam que, devido a isso, as crianças com TEA ficaram mais estressadas, ansiosas, frustradas e angustiadas, fomentando um quadro de piora em relação aos problemas comportamentais.

Devido ao surgimento dessa nova rotina, em que o estudar e o brincar ficaram restritos dentro de casa, os acompanhamentos de forma virtual, ou inexistentes, predispueram a existência de efeitos danosos à qualidade de vida das crianças com autismo. Isso leva a algumas reflexões: “Como essas crianças foram afetadas?”; “Qual método utilizado para promover a aprendizagem delas?”; “Como foi para as famílias lidar com esse novo cenário?”; “Qual a relevância dos profissionais que lidam com as crianças nessa situação?”

Para formular respostas para essas perguntas, tem-se que, primeiramente, averiguar o estado em que essas crianças se encontravam antes e depois do isolamento, compreender o papel que os pais, familiares e pessoas próximas a essas crianças desempenhavam em suas vidas e como isso foi alterado com essa mudança. Busca-se, ainda, entender como os profissionais executaram seu trabalho perante tais circunstâncias.

O ensino remoto foi o método utilizado para mediar a aprendizagem, centrado na mesma educação que era oferecida de maneira presencial, porém agora aplicada de maneira virtual, por meio de tecnologias educacionais, recursos digitais, videoaulas, portais com conteúdos educacionais, aplicativos, cadernos de atividades e multimídia.

Tanto os profissionais da educação quanto os alunos tiveram que se adaptar a esse novo mecanismo. Muitas eram as queixas de que o ensino remoto não era eficiente como o ensino presencial. Várias falhas foram sendo expostas, mas há que se ressaltar que era o único modo para que as aulas acontecessem e a aprendizagem fosse oportunizada aos alunos.

Se mesmo para crianças, adolescentes e adultos que não eram autistas já era considerado um método de difícil aprendizagem, isso se agrava quando se trata de crianças autistas. Então, levando-se isso em consideração, emerge a questão: “Como foi o processo de ensino-aprendizagem de crianças autistas por meio do ensino remoto?” e “Quais as dificuldades que elas encontraram?”

Além disso, salienta-se que o acompanhamento médico era feito de forma virtual em muitos casos. Nesse contexto, questiona-se: “Como uma criança que não

consegue se manter atenta na frente de um computador, tablet ou celular, iria se submeter a uma consulta?”

Somente os pais e os profissionais que estavam na lida com essas crianças sabem descrever as situações, os acontecimentos, todos os tipos de episódios que persistiram e que surgiram nesse tempo – os indícios de agravamento dos sintomas, o desempenho escolar, a interação familiar, a rotina e os princípios de maiores dificuldades.

Ao se atentar a isso, pode-se imaginar como uma criança se sente ao ser pressionada, por exemplo, a ter que assistir a uma videoaula, ou fazer uma consulta online, manter a atenção em algo contra sua vontade etc., o que pode ocasionar vários transtornos. Diante disso, o papel da família e dos profissionais é o de intermediar uma solução para que a criança não se sinta assim, ou para, quando vier a se sentir, ela compreenda que estão ali por ela, que ela é vista, é ouvida e é aceita, pois sua inserção na sociedade vai depender disso, o seu desenvolvimento de aprendizagem e a maneira como ela será futuramente, totalmente dependente ou capacitada a lidar com o dia a dia.

São necessárias reflexões acerca do comportamento e da aprendizagem das crianças autistas em contextos como o da pandemia da COVID-19, deve-se contribuir com essas crianças, além de despertar um olhar mais cuidadoso acerca da situação, considerando-se os familiares e os profissionais.

A escolha deste assunto surgiu da necessidade de ajudar as crianças com autismo. A pandemia, sem dúvidas, afetou significativamente a vida de todos; no entanto, poucos estudos e pesquisas procuraram se voltar ao entorno desse problema, que, até então, foi pouco discutido.

É necessário evidenciar, de forma objetiva, o que é o autismo, como ele é tratado, a importância da interação familiar e dos profissionais que atuam nessa área, e destacar como a pandemia alterou todo esse ciclo, provocando transtornos maiores que os já existentes.

Portanto, torna-se relevante conceituar o autismo, destacando causas, sintomas característicos e diagnósticos; destacar as mudanças na rotina dos indivíduos em razão da pandemia COVID-19; analisar o comportamento de crianças autistas nessa mudança de cenário, tanto na escola quanto na família, e averiguar o que apontam os familiares e profissionais que lidam com crianças autistas quanto a todas essas questões já arroladas.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO AUTISMO**

O TEA era considerado apenas um transtorno único da infância. As crianças com esse “transtorno” apresentavam sintomas muito característicos, no entanto eram diversos e variavam de criança para criança. No geral, elas exteriorizavam uma resistência em relação às interações sociais (comunicação) e uma sucessão de preferências específicas e peculiares, além de um comportamento próprio. Somado a esse comportamento, era possível notar, com clareza, o bloqueio ao fazer contato visual, a sensibilidade em relação à textura, sons ou visões e até mesmo ao contato físico (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021).

As características mostradas descrevem o que hoje é conhecido como autismo. No entanto, a linha de pesquisa e a complexidade vão muito além dessas especificações; estão se tornando um tema com muito mais relevância.

O TEA tem como característica determinante o déficit na interação social, a dificuldade de comunicação verbal e os movimentos repetitivos (estereotípias), a dificuldade em mudanças de rotina, a sensibilidade, a impulsividade, a agitação, os distúrbios de sono, o choro excessivo, as birras de difícil controle e a ansiedade (VOLKMAR; WIESNER, 2019).

De forma oportuna, destaca-se a linguagem, visto que ela não se restringe à fala, e a fala, da mesma forma, pode não ser usada objetivamente para fins de comunicação ou interação social. Ressalta-se, portanto, que deve ser levado em consideração como essa “interação social” pode ser expressiva para as pessoas (BAPTISTA; BOSA, 2002).

O retardamento na aquisição da fala (podendo ser variável de criança para criança) e o seu uso sem ser voltado para transmissão de mensagens mostram a relevância de dar atenção a isso. Essas crianças podem ser tidas como notadamente inteligentes, levando em conta os aspectos como repetição, identificação de cores, objetos e alfabeto, mas é necessária a percepção de como isso é relevante no dia a dia.

Segue o relato de uma mãe de um menino com autismo, conforme descrevem Baptista e Bosa (2002, p. 15):

Ele vai ao mercado e sabe o nome de tudo... da maionese... do chocolate [...]. Uma das coisas que eu mais sinto é ele não me chamar [...] ontem mesmo eu vi uma baixinha [outra criança], com dois anos, desenhando e dizendo: Olha papai, olha aqui mamãe, olha o que eu fiz, olha... esse é tu. Fiquei parada, olhando [...] não que eu fique sentida assim [...] mas eu queria muito ouvir, sabe?

Uma forma de linguagem é o choro. Desde o nascimento há uma comunicação que se estabelece por meio do choro, uma vez que é através dele que o bebê manifesta as suas necessidades. A mãe, por sua vez, tem de identificar cada uma delas para suprir aquilo que o bebê quer e precisa naquele determinado momento, aprendendo a distinguir o choro que é variável de situação para situação (BAPTISTA; ROSA, 2002).

Essa análise é relevante porque são sinais que podem ser percebidos nos dois primeiros anos de vida da criança, pois é nesse momento em que a criança faz gestos, gunguna ou mesmo fala uma ou mais palavras, demonstrando aquilo que quer e que é significativo para ela. Após os dois primeiros anos, a linguagem vai se modificando e progride, o vocabulário se torna mais extenso e a fala floresce. O que não se aplica a crianças com transtornos invasivos do desenvolvimento.

Os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) têm como característica o atraso na linguagem ou a distinção dessa linguagem em relação a como se dá sua evolução em relação a outras crianças. O TEA faz parte dessa categoria.

Segundo Kanner (1943 *apud* VOLKMAR; WIESNER, 2019), o transtorno fundamental, proeminente e patognomônico está na incapacidade das crianças de se relacionarem de maneira normal com as pessoas e situações desde o começo da vida. Os

se referem a elas como 'autossuficientes'; 'como dentro de um casulo'; 'mais felizes quando deixadas sozinhas'; 'agem como se as pessoas não estivessem ali'; 'completamente alheias a tudo a sua volta'; 'dão a impressão de sabedoria silenciosa'; 'não conseguem desenvolver a quantidade típica de consciência social'; 'agem como se estivessem hipnotizadas'. Não se trata, como nas crianças ou adultos com esquizofrenia, de desvio de uma relação inicialmente presente, não é um 'afastamento' de uma participação que antes existia. Desde o início ocorre uma solidão autista extrema, que, sempre que possível, desconsidera, ignora, se fecha para tudo o que provém de fora da criança. O contato físico direto ou um movimento, ou um ruído que ameace perturbar essa solidão são tratados 'como se estivessem ali' ou, se isso já não for suficiente, são sentidos dolorosamente como uma interferência angustiante.

No momento em que uma pessoa autista é capaz de descrever sobre suas emoções, pode-se entender de forma mais ativa o que de fato ela sente, e são emoções peculiares, que cada um sente de forma subjetiva, e o que ocasiona para um, pode não ocasionar para o outro, são situações isoladas, mas que provocam emoções similares.

A insistência nas mesmas coisas levou várias crianças a ficarem imensamente perturbadas ante a visão de alguma coisa quebrada ou incompleta. Uma grande parte do dia era passada demandando não só a mesmice da formulação de uma solicitação, mas também a mesmice da sequência dos eventos.

O pavor da mudança e a incompletude parecem ser um fator importante na explicação da repetitividade monótona e na resultante limitação na variedade da atividade espontânea. Uma situação, uma realização, uma sentença não são consideradas completas se não forem compostas exatamente pelos mesmos elementos que estavam presentes no momento em que a criança se defrontou com elas pela primeira vez. Se um mínimo ingrediente é alterado ou removido, a situação total já não é mais a mesma e não é aceita como tal, ou é experimentada com impaciência.

É importante acrescer que a severidade do transtorno varia e que alguns conseguem se desenvolver com precisão e outros não; nenhum caso é igual ao outro, cada caso apresenta suas particularidades.

Hoje, os níveis de gravidade do autismo são divididos em 3. Grau 1: apresentam um prejuízo em relação à interação e comunicação social, no entanto não requerem tanto suporte; apresentam desinteresse em se relacionar com o outro, uma certa dificuldade na mudança de rotina, na organização e planejamento e têm independência limitada para autocuidado. Se o diagnóstico é feito logo, há uma grande chance de terem uma vida de qualidade com independência; Grau 2: demandam um suporte substancial, têm déficits na conversação e dificuldades nas interações sociais, as quais precisam ser mediadas. A mudança de ambiente causa incômodo e pode ocasionar crises; a falta de foco e de atenção são bem mais intensas e necessitam de acompanhamento quase todo o tempo; Grau 3: carecem de muito suporte, não têm abertura social, os prejuízos são vultosos nas interações sociais, não realizam atividades do dia a dia sem assistência, como higiene pessoal, autocuidado e afins. O intelecto e a linguagem são deveras afetados e pode haver (quase sempre há) outras desordens do neurodesenvolvimento ou transtornos relacionados.

Uma dúvida recorrente é a respeito de como é dado o laudo que atesta o autismo e de como é feito o diagnóstico. De forma sistemática, os clínicos seguem um

manual, “Manual diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais”, o DSM, que hodiernamente está na sua quinta edição, sendo, portanto, DSM-5. É imprescindível a observação da criança, as entrevistas com os pais, o relato advindo da família, de profissionais que já tenham convivido com a criança (se esta já estiver inserida no ambiente escolar), e como apoio aplicam-se testes de rastreamento, diretrizes, escalas de classificação e checklists para auxiliar na identificação, porém é impreterível o pensamento clínico reflexivo (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021).

Abranger o significado de espectro engrandeceu de forma significativa possibilidades para diagnósticos mais precisos. O autismo é um espectro porque envolve situações e apresentações que se diferem muito umas das outras, em uma constante de mais leve a mais grave. Em menor ou maior grau, estão correlacionadas com as dificuldades na comunicação ou renitências quanto ao relacionamento social.

Quanto às causas do autismo, não há nada específico. Há alegações que a genética pode influenciar; são casos de mutações de um único gene *de novo*, alterações cromossômicas *de novo*, eventos genéticos herdados, eventos poligênicos, mosaicismo. Os contribuintes ambientais, o tempo de gestações, os medicamentos ingeridos durante a gravidez, as exposições a poluentes logo no início da vida, complicações no parto e depois do parto, inflamações ou função imune, tudo isso é considerado possível gerador do TEA, uma vez que está associados a sua causa (que ainda não se sabe ao certo qual é) (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021).

O indivíduo que é diagnosticado com autismo tem direitos legais que asseguram a sua integração na sociedade e no ambiente escolar e que lhe permitem ter qualidade de vida. No final de 2012, foi sancionada a Lei n. 12.764, que determina que as pessoas com TEA sejam consideradas, para todos os efeitos legais, pessoas com deficiência. Então todos os direitos que já eram assegurados antes para pessoas com deficiência passaram a valer para pessoas que têm o espectro autista. Em 2015, foi sancionada outra lei, a Lei n. 13.146, conhecida como Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que assegura os direitos de quem tem o diagnóstico de TEA e PCDs no geral (VOLKMAR; WIESNER, 2019).

Ainda na seara da legislação inclusiva, a Resolução SEE n. 4.256/2020, resolve:

Art. 2º A Educação Especial é uma modalidade de educação transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. [...].

II – Transtorno do Espectro Autista (TEA): Considera-se pessoa com TEA aquela que apresenta quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.

Os principais direitos dos autistas estão em adquirir meios necessários para obtenção gratuita do diagnóstico e orientação para as intervenções necessárias; medicação gratuita; sessões para o tratamento (quantas forem necessárias); acerca da

educação, eles têm direito à vaga escolar, ao transporte escolar, ao professor de apoio, adaptação do material didático e das provas com base no Plano de Ensino Individualizado (PEI) – em caso de escolas particulares, não pode ser acrescida nenhuma cobrança. Têm direito de ser inseridos no mercado de trabalho e ter benefícios assegurados pela previdência social. Deve-se notabilizar-se que esses são apenas alguns dos direitos; há outros (VOLKMAR; WIESNER, 2019).

O tipo de profissional que atua no desenvolvimento da criança diagnosticada influencia totalmente em como ela vai se portar e que tipo de pessoa ela vai ser, ativa ou totalmente dependente. A avaliação feita pelo pediatra está embasada na avaliação comportamental, testes médicos iniciais, incluindo rastreio genético prévio. O psicólogo, por sua vez, faz a avaliação comportamental e cognitiva. O psiquiatra avalia as comorbidades psiquiátricas, como TDAH e ansiedade, e faz a prescrição de medicamentos para tratá-la. O médico geneticista faz a testagem genética. O neurologista faz a avaliação quanto à epilepsia, transtornos convulsivos, dificuldades para dormir e atesta o laudo.

Sobre o mesmo assunto, o gastroenterologista se certifica a respeito de problemas de GI. O patologista encarrega-se da fala e da linguagem, verifica os atrasos na fala, dificuldades de articulação, problemas de alimentação, uso social da linguagem. O terapeuta educacional lida com as dificuldades motoras e de coordenação, jogo funcional e problemas sensoriais. O psicopedagogo responsabiliza-se por apurar as causas que impossibilitam o processo de aprendizagem. O pedagogo vai desempenhar o papel de mediador nesse processo, fazendo ponte com os outros profissionais e com a família, acerca de como está sendo o progresso (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021).

Alguns profissionais da área da educação apresentam receio ao receber um aluno com o diagnóstico do TEA. Um dos motivos é a falta de conhecimento acerca do assunto. Muitos deles nunca viram uma pessoa com autismo ou mesmo uma criança autista. O desconhecido costuma apavorar as pessoas.

Segue o depoimento de professores que participaram de um determinado curso em um momento inicial, conforme aduzem Baptista e Bosa (2002, p.13):

Tenho a impressão que um professor tentando ensinar uma criança autista se defrontaria com o desafio da falta de resposta... se o autista fica num mundo particular, a dificuldade maior deve ser entrar nesse mundo ou talvez romper a divisão.

A dificuldade maior é lidar com pessoas 'diferentes... isso traz insegurança... o temor de não me sentir apta... Penso na ansiedade de ver o trabalho progredir ou na frustração de não haver um retorno.

Conforme Gauderer (1987 *apud* ANGELO, 2021), crianças com autismo podem apresentar dificuldades de aprendizagem, mas podem desenvolver habilidades linguísticas, motoras e interativas quando expostas a programas de estímulo à aprendizagem.



O profissional atuante tem de saber lidar com essas necessidades, usando métodos e estratégias que chamem a atenção e que provoquem o interesse da criança, estimulando sempre a comunicação e interação dela no ambiente escolar. A escola também se atribui um papel: ser uma instituição inclusiva e adaptar-se às indisponibilidades de cada aluno.

Sobre esse assunto, Bereohff (1991) afirma:

Educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional. Torna-se um desafio descrever um impacto dos primeiros contatos entre este professor e estas crianças tão desconhecidas e na maioria das vezes imprevisíveis (BEREOHFF, 1991 *apud* ANGELO, 2021, *online*).

A inclusão não se limita apenas em “aceitar” o aluno no ambiente escolar; trata-se de executar diversas ações que beneficiem o aprimoramento desse aluno, para que se sinta parte integrante e fundamental da sua aprendizagem e da aprendizagem dos outros, uma vez que todos contribuem gradativamente com a aprendizagem de todos, rompendo com paradigmas e enriquecendo de diversidade a sala de aula. Candeias (1993) explica:

O desafio da inclusão deve incorporar a possibilidade das pessoas não autistas (ou normoneurais, como algumas organizações de pessoas com Asperger costumam dizer) de experimentar as formas de perceber o mundo com as dificuldades do autismo para compreender muitos dos comportamentos, desenvolver estratégias de apoio e se motivar a ajudar e a incluir as pessoas que vem ao mundo de uma forma diferente (CANDEIAS, 1993, p. 28 *apud* ANGELO, 2021, *online*).

Ainda acrescentando a questão da relevância do professor e da escola estarem bem preparados para receber a criança com TEA, Felício (2007, p. 25), postula, “É importante salientar que, para se educar um autista é preciso também promover sua integração social e, neste ponto, a escola é, sem dúvidas, o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível por meio dela a aquisição de conceitos importantes para o curso da vida” (FELÍCIO, 2007, p. 25 *apud* RIBEIRO, s/d, *online*).

Portanto, o papel do educador e da escola é indispensável para a ascensão da criança, possibilitando a ela meios de aprendizagem, interação e qualidade de vida, o que posteriormente fará toda a diferença. Todos os papéis de todos os profissionais e inclusive o da família de estimular a criança são extremamente importantes para que ela cresça ativa na sociedade e com mais independência – em alguns casos, a pessoa autista consegue levar uma vida “normal”.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter bibliográfico-descritivo. Para o alcance dos objetivos propostos neste estudo, foi feita, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica. Em um segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo com familiares de crianças autistas e com profissionais que lidam com essas crianças.

A coleta de dados foi feita por meio de uma entrevista com roteiro semiestruturado com 10 perguntas. Foram entrevistados 3 familiares e 3 profissionais que atenderam as crianças autistas durante o período pandêmico. Ressalta-se que os entrevistados foram esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados coletados durante a entrevista foram analisados de forma qualitativa, a fim de identificar os principais pontos relatados pelos familiares e pelos profissionais quanto à aprendizagem dessas crianças e quanto à mudança comportamental em decorrência das alterações advindas do isolamento.

As perguntas do questionário proposto aos pais estão especificadas abaixo.

- Como é receber o laudo de que a criança é autista? E qual é o papel da família nesse caso?
- A criança, no período pandêmico, viu toda sua rotina ser alterada. Que reação a criança apresentou diante disso?
- Como foi para vocês (pais) restabelecer uma outra rotina para a criança
- A interação familiar foi afetada de alguma forma?
- Quais as principais dificuldades que foram notadas durante esse período? E qual foi o agravante gerador?
- O desempenho escolar foi significativo? Como foi acompanhar as aulas de forma online, tanto para criança quanto para os pais?
- Foi possível notar indícios de melhora ou piora, durante esse período? Se sim, quais foram as possíveis causas e as reações tomadas perante isso?
- Na atualidade, retomando a rotina normal, o que muda para as crianças? Elas estão se readaptando bem?
- Em que aspecto a criança foi mais prejudicada por causa do isolamento?
- Fale resumidamente de como foram os dias confinados, situações diárias, como casos de COVID-19 na família, e como foi para conciliar emprego e rotina com as crianças.
- Já o questionário feito aos profissionais foi composto pelas seguintes perguntas:
- Como é diagnosticar uma criança com TEA? E como é feito esse diagnóstico? (Pergunta voltada ao neurologista)
- Atuar de forma online gerou algum tipo de frustração?
- As consultas, não sendo mais de maneira presencial, surtiram o mesmo efeito?
- Mudanças muito grandes ocorreram em um curto espaço de tempo. Qual o maior desafio enfrentado por você profissional? E do ponto de vista clínico, para a criança?
- O que foi mais notado em relação ao comportamento da criança?

- Que reações foram possíveis observar advindas das crianças diante das dificuldades que elas enfrentaram?
- Quais dificuldades foram agravadas e quais surgiram?
- Quais táticas foram desempenhadas para tornar o atendimento às crianças mais acessível?
- Qual é o papel do profissional que atua com crianças autistas?

Comente sobre alguns acontecimentos durante as consultas, sobre as dificuldades que sentiu como profissional e sobre a relevância do compromisso da família perante essa situação.

### 3.1 PARTICIPANTES

Responderam ao questionário voltado aos pais três mães responsáveis por crianças que possuem o laudo referente ao TEA, as quais estiveram o tempo todo auxiliando seus filhos e vendo seu progresso ou regresso, em relação ao seu desenvolvimento, durante a pandemia causada pelo COVID-19.

O questionário voltado para os profissionais foi respondido por três profissionais que atuam com crianças autistas e mantiveram o acompanhamento delas durante o período pandêmico que enfrentamos: um médico neuropediatra, uma terapeuta ocupacional e uma professora.

Esses profissionais podem não ser os que prestaram atendimento às famílias que responderam ao questionário, uma vez que foram pessoas escolhidas aleatoriamente e podem não ter ligação nenhuma entre si.

### 3.2 RESULTADOS

A fim de se preservar a identidade das mães participantes, foram atribuídos a elas nomes fictícios, e não foram citados os nomes das crianças, apenas a idade. Estabeleceu-se que a MÃE A é autista e mãe de duas crianças autistas, uma de sete anos e uma de três anos; a MÃE B é mãe de uma criança autista com doze anos; a MÃE C também é mãe de uma criança autista de doze anos.

Em relação à pergunta referente à receptividade do laudo de autismo da criança e do papel da família acerca disso, a MÃE A disse que se sentiu assustada inicialmente, no entanto a família deve buscar o tratamento para que a criança tenha a vida o mais dentro da normalidade possível. Por sua vez, a MÃE C ressaltou que já esperava o laudo apenas para confirmar aquilo que ela já suspeitava, e que foi tardio, pois desde os três anos ela já desconfiava, e o filho já vinha fazendo intervenções, porém o laudo mesmo foi aos oito anos de idade. Ela coloca que o papel da família é fazer o melhor para o bem-estar da criança.

Palavras da MÃE B ao responder a essa pergunta:

Em choque, a aceitação é bem difícil. Tem pessoas que dizem viver um 'luto' e são criticadas por usarem esse termo, mas o sonho de criança 'normal' é destruído. E a

aceitação da família é essencial para o desenvolvimento [...] a família recebeu o diagnóstico tem que ir atrás [...] a criança com todo o tratamento pode deixar de ser um grau 3 e passar a ser grau 1, porque o autismo é uma condição e não uma doença (Mãe B, 2022).

Em discussão sobre o assunto, sabe-se que, quanto mais rápidas as intervenções começarem a serem feitas, mais positivos serão os resultados, porém, para que isso aconteça, os pais precisam aceitar o diagnóstico e procurarem ajuda o mais brevemente possível. A cooperação deles nas terapias contribui para um desenvolvimento mais eficaz; mesmo que seja uma rotina árdua, o sucesso é validado a partir disso (A importância..., 2021, s/p.).

Ainda referente a esse assunto, Dr. Carlos Gadia ressalta:

Estudos mostram que se os pais forem treinados e demonstrarem capacidade de aplicar intervenções, essas crianças melhoram. Até pouco tempo, os pais recebiam a mensagem de que não podiam participar, que tudo era muito complexo e complicado. Com isso, além de se sentirem erroneamente culpados, sentiam-se incapazes de ajudar. Essa visão vem sendo progressivamente mudada (GADIA *apud* A IMPORTÂNCIA..., 2021, *online*).

Sobre a questão da alteração da rotina por causa da pandemia, as MÃES A e B concordaram que a mudança da rotina foi um fator agravante, que tudo que foi alterado na rotina dos seus filhos acarretou desorganização e momentos estressantes, além de atrasos no desenvolvimento. Com uma opinião contrária a essa, a MÃE C não achou que a mudança na rotina foi algo prejudicial; disse que o filho se sentiu mais à vontade nas aulas online e aproveitou mais a família, não vendo esse isolamento como algo negativo.

A respeito disso se sabe que crianças autistas não gostam de novas rotinas, porque a rotina que elas estabelecem trazem a elas a previsibilidade, e isso gera nelas um conforto, referente à fácil compreensão do que está por vir.

No que se referiu a criar uma outra rotina para os filhos, a MÃE A (2022) respondeu: “Foram dias e dias de crises, mas com bastante conversa aos poucos foi possível restabelecer uma nova rotina”.

A MÃE B relatou a mudança de endereço: saiu de um apartamento para uma casa com quintal. Seu filho teve mais liberdade para brincar, mas se manteve sempre isolado, não continuou na escola e não continuou com as terapias. Ela disse: “nós nos isolamos completamente”. A MÃE C respondeu que não teve problemas em relação a isso e que o filho se adaptou gradativamente.

Em um podcast, esse chamado Atípicas Podcast, no episódio #16- Sobre rotina, uma das integrantes fala:

[...] minha irmã mais nova também é autista [...] ela chegava pra sentar na sala, na cadeira, e faziam de implicância, colocavam a mochila, e aquilo acabava com o

dia dela [...] minha mãe teve que entrar em contato com a coordenação [...] pra deixarem aquele lugar marcado pra ela, porque ela não estava mais conseguindo ir para a escola, só de pensar que ela ia ter de brigar pelo lugar dela [...] (SOBRE ROTINA, 2022).

Com base nessa fala, é possível claramente identificar a dificuldade que as crianças autistas têm em relação à mudança de rotina, seja uma mudança simples, seja uma mudança brusca, referindo-nos especificamente à mudança causada pela pandemia do COVID-19, tendo, pois, de se adequar a uma nova realidade, porque a que estavam habituadas foi totalmente alterada.

No que concerne à interação familiar, a MÃE C disse que não foi alterada durante nem após a pandemia. A MÃE A enfatizou que o contato com os avós foi o mais prejudicado – mesmo por chamada de vídeo, o contato não era significativo e da mesma forma, e isso foi frustrante tanto para ela como para as crianças. As palavras da MÃE B foram:

[...] a interação familiar foi muito prejudicada, ele ficou só comigo, antes ficava com a minha mãe, com os avós, e agora não fica com mais ninguém, só chora querendo a ‘mamãe’, isso porque ele ficou só comigo durante dois anos. Ele chora na APAE onde estuda, o horário normal seria de 07:00 as 11:00 horas, mas como ele só chora, tenho que buscar mais cedo, por volta das 09:00 horas (Mãe B, 2022).

Recorrente ao assunto, frisa-se que, em período de pandemia, a fim de se conter a propagação do vírus SARS-CoV-2, por determinação do Tribunal de Justiça do Paraná (TJPR):

Diante do conhecimento público e notório quanto à pandemia do Coronavírus (COVID-19) que assola o mundo e o país, bem como considerando as diversas restrições determinadas pelos poderes públicos para fins de contenção da proliferação do vírus (orientação de isolamento, evitar aglomerações, suspensão das atividades de shoppings centers, cuidados na higienização, etc.), oportuno acolher o pedido formulado, a fim de restringir, temporariamente e excepcionalmente, o direito de visitação paterno, de modo a evitar que a criança seja retirada do seu lar de referência neste período, expondo-se à contaminação do vírus, assim como os seus familiares e demais pessoas do seu convívio social. (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ, 2020 *apud* SANTOS; PORATH, 2020, *online*).

Portanto, as crianças mantiveram-se exclusivamente em casa, sem ter qualquer contato com amigos e familiares, exceto por chamadas de vídeo, como dito, não surtiram o mesmo efeito. Dessa forma, a interação familiar se limitou às pessoas que habitavam a mesma casa; o contato físico ficou restrito. Mesmo que uma das dificuldades de crianças autistas seja a interação social, a pandemia foi um agravante, pois acabaram perdendo o contato com entes familiares com os quais já se havia uma maior adaptação.

Quanto às principais dificuldades notadas durante esse período, considerando o fator agravante, a MÃE A relatou que o mais difícil foi fazê-los se adaptarem a outra rotina e fazê-los entender que não havia como sair de casa, que não podia. Já as MÃES B e C explicaram que a falta de convívio com outras pessoas pode ter agravado ainda mais a capacidade de interação social dos filhos.

Sabe-se que as principais limitações características do autismo são a falta de habilidade social e de compreensão, as quais delimitam o entendimento da criança acerca do que os outros querem comunicar a ela, e a forma particular de interpretação. Muitas vezes a criança busca se comunicar, mas não sabe como fazê-lo, já que a sua comunicação, muitas vezes, se dá de uma forma peculiar, sendo também decorrente do TEA.

Esse isolamento impediu a convivência dessas crianças com outras crianças e outras pessoas, isso as tornou mais dependentes. Sem dúvidas afetou sua capacidade de contato social e de comunicação, ocasionando um atraso de desenvolvimento.

Em referência ao desempenho escolar, a MÃE B concluiu que não houve aprendizado significativo, que as aulas do filho não foram de forma online e que ela não detinha conhecimento para orientá-lo nas atividades. Essas atividades inicialmente eram mensais e depois trimestrais; ela buscava as atividades e depois devolvia. A MÃE A comentou a queda no rendimento escolar da filha, que não conseguia se concentrar em casa para fazer as atividades propostas. A MÃE C observou que não houve significativas mudanças no desempenho escolar.

Para que o rendimento escolar da criança autista seja expressivo, é necessário um estímulo maior para que o interesse dela seja incitado. Com aulas online ou caderno de atividades, isso não ocorreu. No podcast ABACast, episódio Autismo na Escola, é feita a seguinte observação:

Na educação infantil é tudo mais fácil, é tudo mais tranquilo porque menos adaptações vão ser necessárias, [...] o nível de cobrança e o nível de atividades na educação infantil é totalmente diferente do nível que se pede lá no ensino fundamental [...] o processo de alfabetização é muito mais cobrado [...] essa criança precisa de um nível de apoio, um nível de auxílio, muito maior que outras crianças de desenvolvimento típico [...] no ensino fundamental maiores alterações, adaptações dentro do currículo escolar terão de ser feitas, respeitando o repertório, as necessidades e as características daquela criança ... (AUTISMO NA ESCOLA, 2021, *online*).

Evidencia-se o quanto a escola e o profissional da educação são responsáveis pelo bom desempenho das crianças e o quanto o professor de apoio é essencial para um auxílio eficaz que possibilita maiores chances de aprender. O que não se deu na pandemia de forma pertinente, baseado no fato de que, das três famílias entrevistadas, nenhuma criança tinha professora de apoio, ou mesmo um método de ensino baseado nas suas necessidades atípicas. Como consequência disso, um atraso vultoso.

No que tange aos indícios de melhora ou piora das crianças nesse período, a MÃE C respondeu que não houve melhora ou piora. A MÃE A notou o agravamento nas crises nervosas e o aumento das estereotípias. A MÃE B, mais uma vez, relatou a dificuldade de interação social e a dependência que agora o filho tem dela, não vendo nenhum indício de melhora nesse período.

Considerando o quadro de piora, convém reforçar que, antes, essas crianças tinham um suporte de ajuda presencial, que ficou inviável devido ao isolamento, tratando-se não apenas do suporte médico, mas também do suporte familiar e do contato com outras crianças e pessoas. No podcast do Brasil Paralelo, episódio Autismo: a visão da medicina e da família, um dos comentaristas, Arthur Morisson, aborda:

[...] na minha família não tem ninguém diagnosticado com autismo, mas a minha mãe é fonoaudióloga, psicopedagoga ela 'diagnostica' muitas crianças com o Transtorno do Espectro Autista [...] e a partir do momento que você tem um tratamento, um acompanhamento, e a criança também acaba convivendo com outras crianças [...] fazendo coisas juntas, socializando [...] é impressionante como isso ajuda... (MORISSON *apud* AUTISMO..., 2022, *online*).

Dando total relevância ao relato e sabendo que o que foi citado não foi estabelecido durante o período pandêmico, pressupõe-se que não existiu esse acompanhamento, esse convívio e tão pouco a melhora advinda desse processo.

Acerca da readaptação das crianças à rotina normal, a MÃE B contou que não está sendo fácil, por isso decidiu suspender essa rotina e implantar uma nova apenas no próximo ano, em que todas as terapias serão feitas em um só ambiente onde o filho se sinta mais confortável e assimile que lá é um bom lugar, para que aos poucos se readapte. As MÃES A e C disseram que a readaptação está dando certo e que os meninos estão reagindo de forma positiva.

A rotina é um fator que possibilita às crianças autistas segurança e previsibilidade; quando alterada, produz irritação e interferências na vida delas, o que é visto como uma mudança simples para a criança típica, mas, para uma criança autista, é visto como avassalador. No início, as mães buscaram dizer que foi difícil fazer com que a criança se adaptasse com a rotina imposta pela COVID-19 e, ao se referirem à readaptação e à rotina normal, notaram que está sendo mais tranquilo, apesar de não ser fácil. Exceto pela MÃE B, que não conseguiu ainda retomar a rotina e vai procurar outras possibilidades. Com isso, retornamos ao fato de que cada criança tem a sua particularidade e, por isso, reações divergentes.

Referente ao aspecto em que a criança foi mais prejudicada, todas responderam que foi na interação social com outras pessoas e com outras crianças. A MÃE A acrescentou que o desempenho escolar também foi muito prejudicado.

As crianças com o TEA já possuem naturalmente mais dificuldades de convívio social, sobre isso a Dra. Fabiele Russo explica:

Para as pessoas neurotípicas as habilidades sociais, ou seja, as regras, os costumes e as ações que guiam nossas interações com outras pessoas e o mundo ao nosso redor, são tarefas simples e que se aprende rapidamente. Já o desenvolvimento de habilidades sociais para pessoas com autismo pode ser mais complexo e necessitar de profissionais e familiares para que elas possam aprender e conviver em sociedade. Lembrando que a criança com autismo necessitará de estímulos e ser ensinada a agir em situações que exigem a interação social (RUSSO, 2022b, *online*).

Fundamenta-se, portanto, que, com a impossibilidade do contato social, tornou-se ainda mais eminente o agravamento de socialização dessas crianças e, por conseguinte, a capacidade de comunicação e expressão, abstendo-se apenas a interação familiar, que, em muitos casos, delimita-se apenas ao pai e a mãe. Essa criança não obteve incentivos suficientes ou mesmo adequados para a melhora da sua habilidade social, podendo, ao invés disso, apresentar retrocesso em relação a isso.

Por último, foi proposto que falassem resumidamente de como foram os dias confinados, situações diárias, como os casos de COVID-19 na família, e como foi para conciliar emprego com as rotinas da criança.

A MÃE A (2022) descreveu: “foram dias difíceis, pois a necessidade de ficar só em casa acarretou muitas crises nas crianças, pela falta de contato físico com os amiguinhos e demais familiares, a falta de terapias e aulas presenciais, e a quebra brusca da rotina diária”.

A MÃE C respondeu que conciliar o emprego com a rotina do filho foi relativamente tranquilo, pois ela e o marido estavam de home office, e o período que o filho estudava era justamente o que ela não trabalhava, já que o filho estudava na parte da manhã e ela trabalhava na parte da tarde. Sobre os casos de COVID-19, relatou que na família não houve nenhum.

A MÃE B, sobre esta questão, disse:

Foi muito complicado esse isolamento, meu filho era do grupo de risco, então fiquei só em casa, não trabalhei fora, em maio o meu marido deu o COVID, ele chegou a se isolar umas três vezes, porque trabalhava fora, e aí sentia qualquer coisa e já se isolava, quando realmente o teste deu positivo, aí mantemos o isolamento até ele melhorar. Eu tive COVID agora em junho, mesmo já vacinada [...] minha preocupação sempre foi com o João Vitor, porque



além do autismo ele tem outras comorbidades, confesso que cheguei a ficar paranoica (Mãe B, 2022).

Através das respostas das mães, é possível perceber que o aspecto fundamentalmente mais prejudicado foi a interação social, o que ocasionou mais crises nervosas, aumento de movimentos estereotipados e, em um caso particular, dependência total na mãe.

Já tendo sido ressaltado anteriormente que as crianças autistas apresentam maior dificuldade de compreensão, por isso, muitas vezes a proposta de ter de ficar somente em casa ocasionou maiores quadros de estresse e angústia na criança. Mesmo que tenha sido postulado em algumas respostas que não houve pioras ou melhoras, é possível ver que há algo contraditório, pois se foi prejudicial no aspecto social, então houve de fato o agravamento.

A respeito da aceitação que a criança tem do TEA, ficou nítida a importância do papel da família em ir atrás do tratamento, de apoiar e de lutar essa batalha junto ao filho, para que ele venha a ter a vida mais normal possível. As terapias e o acompanhamento médico são indispensáveis; o incentivo à parte escolar não deve jamais ser colocada de lado, mesmo que não seja de interesse da criança, é indispensável que seja sempre feito esse estímulo à criança, buscando novas metodologias, e propostas que venham a despertar o interesse da criança.

A análise comportamental dessas crianças autistas durante o período de isolamento, observadas pelas mães, mostram-nos relatos referentes ao da MÃE B que contou:

[...] meu filho brincava o dia todo com pedrinhas, a tarde ia ver televisão [...] também brincava no pula-pula, ou na piscina, mais sem nenhuma interação com outras crianças [...] tive que retirá-lo de todos os tratamentos, terapias, e mesmo na escola não consegui ajudá-lo. Ele ficava agitado ou estressado e agora esses quadros são mais frequentes pois não está se readaptando bem [...] ele comeu glúten no aniversário e isso desregulou a alimentação dele, já tem meses, imagina como não vai ser para voltar à rotina normal de antes (Mãe B, 2022).

Com esse relato, fica evidente o atraso que se acometeu à vida da criança citada, não houve uma melhora, se quer um desenvolvimento mínimo em um período de dois anos. Agora a criança se mostra dependente da mãe pra tudo. A MÃE A, que é autista e tem duas crianças também autistas, como já dito antes, relatou:

Foram tempos difíceis, a adaptação à outra rotina, terem que ficar isolados de tudo, aí ficavam extremamente estressados, crises e crises de nervosismo, a ansiedade a mil, e não saber como convencer, mostrar a eles que de repente não era mais possível sair de casa, ver os avós, ou os amiguinhos [...] eles não conseguiam fazer as

atividades, não conseguiam assistir às aulas na frente do computador [...] sei que deu medo, eu vi meus filhos regredindo (Mãe A, 2022).

Isso tudo só exemplifica mais uma vez como o processo de isolamento foi ainda mais complicado para crianças com o TEA.

#### 4 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO VOLTADO AOS PROFISSIONAIS

Ao médico neuropediatra foi atribuído o nome fictício Neuropediatra X. À Terapeuta Ocupacional, o nome fictício Terapeuta Ocupacional Y. À Professora de Apoio foi dado o nome fictício Professora Z.

A pergunta referente ao diagnóstico e à forma como é feito esse diagnóstico foi respondida apenas pelo Neuropediatra X, pois era voltada exclusivamente a ele. A resposta foi:

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista é essencialmente clínico, realizado por meio de observação direta do comportamento do paciente e de uma entrevista (anamnese) com os pais ou responsáveis, com base nos critérios diagnósticos preconizados pelo DSM-5 e CID-11. Em casos selecionados solicita-se avaliação neuropsicológica para fins de embasamento diagnóstico e investigação de outro transtorno do neurodesenvolvimento associado ao TEA, como transtorno de linguagem, TDAH e Deficiência Intelectual (Neuropediatra X, 2022).

A importância desse diagnóstico é referente a ter uma qualidade de vida, compreender que aquele comportamento atípico tem uma explicação. Por isso, um profissional capaz de dar um laudo, ou mesmo o profissional que pede o encaminhamento, são imprescindíveis. Essa observação também tem que partir da família, que, muitas vezes, apenas consideram um comportamento de “má criação”, “birra” ou “introversão”.

Em um episódio do podcast *Introvertendo, Autismo por Autistas*, uma das comentaristas, Carol Cardoso (2021), relata que da parte da família dela não houve nenhuma negligência, “a minha mãe por perceber que existiam alguns comportamentos, no mínimo atípicos, sempre relatava eles aos médicos que me acompanhavam...” e isso demonstra que a omissão veio por parte desses profissionais, que não souberam orientar a família em questão. Ainda nesse episódio, o outro comentarista Tiago Abreu (2021), afirma que “meu diagnóstico de autismo é de 2015, e eu tenho certeza que se ele tivesse vindo antes a minha vida teria sido melhor”. Ele ainda comenta que:

[...] o que é autismo? [...] de acordo com o DSM-5, é definido por dois grandes domínios, que envolvem, dificuldades na comunicação social, interação, e o

segundo domínio que envolve o comportamento repetitivo [...] eu tive muitas dificuldades no período escolar, principalmente nessa primeira fase do ensino fundamental, em que eu mudei de uma escola para outra e basicamente toda semana a minha mãe era chamada, porque reclamavam do meu comportamento, porque eu tirava excelentes notas, mas tinha um péssimo relacionamento com meus colegas, qualquer tipo de mudança na sala de aula me incomodava [...] eu acho que foi aí que começou a crescer uma sensação de que eu era diferente, mais ao mesmo tempo, não tinha um nome, que era esse diagnóstico de autismo. (ABREU, 2021 *apud* AUTISMO NA INFÂNCIA..., 2021).

Nota-se claramente que ele tem uma conduta incomum, mas que não há um parecer por parte da escola, ou mesmo da família, que possa reconhecer isso, como algo mais, que uma má atuação. Se um médico neurologista é procurado nessa situação, ou um neuropediatra, e faz-se essa observação direta, a anamnese, que é uma entrevista com os pais, onde se coletam variadas informações e são seguidos os critérios do DSM-5 e CID-11, certamente o laudo dele teria sido proferido ainda na infância e o seu sentimento de “anormalidade” teria sido evitado, além de uma qualidade de vida bem melhor. As perguntas seguintes foram respondidas pelos três profissionais.

Ao serem questionados se a atuação de forma online gerou frustração, o Neuropediatra X (2022) destacou “o atendimento praticamente impossibilitou o diagnóstico do TEA...” e a Terapeuta Ocupacional Y (2022) enfatizou “foi frustrante, não poder tocar na criança para conduzir a atividade de maneira correta e a dificuldade de manter a atenção da criança na modalidade online”. Já a Professora Z relatou:

No meu caso, professora de apoio, não gerou frustração, pelo contrário, estar atendendo a criança a qual era responsável à distância, no princípio, deu a ela responsabilidade e o sentimento de autoconfiança para gerir sua vida escolar. E quando pude estar, presencialmente, na casa dela, percebi que ela havia desenvolvido a habilidade de ficar mais tempo concentrada e participando da aula. Na escola, ela assistia dentro da sala apenas dois horários. No ensino remoto, ela participava de 4 horários (dos 5 que haviam). Ademais, o seu desenvolvimento pedagógico avançou bastante com o ensino remoto, porque eu explicava todas as matérias pra ela durante as aulas (Professora Z, 2022).

O laudo para que se dê início a um tratamento demanda de fato muita responsabilidade; quando isso se torna quase impossível, há um atraso enorme no desenvolvimento da criança. A frustração do profissional em não fazer o diagnóstico e a frustração em não poder guiar a criança para que ele faça de forma correta as atividades propostas para o seu progresso só mostram o quanto essas crianças foram afetadas. No

que diz respeito ao desempenho escolar, há alguns casos em que as famílias contrataram por conta própria uma professora de apoio para orientar e prestar ajuda à criança. Em se tratando do caso da Profissional Z, ele ajudava exclusivamente uma criança só, o que não foi o caso de todas as famílias; elas viram o desempenho escolar dos filhos serem impactados.

No que se refere à questão sobre as consultas/aulas online surtirem o mesmo efeito, o Neuropediatra X redarguiu que não há como fazer comparações, pois o atendimento presencial é essencial para o paciente. A Terapeuta Ocupacional Y concordou, respondendo que, com certeza, não. A Professora Z, por sua vez, relatou que acompanhou a criança durante um certo período de forma online, mas a aprendizagem foi mais significativa quando ela podia ir até a casa da criança e assim assistirem as aulas juntas.

Não se sabe ao certo os impactos reais causados na área da saúde ou mesmo na educação durante o período pandêmico. Há a propagação absurda de números que causam medo na população, pois diversos sites publicam informações sobre a defasagem enorme que ocorreu e que por anos perdurará.

Muitas pessoas deixaram de fazer exames, consultas ou não obtiveram laudos por inviabilidade de consultas; causas possíveis seriam a falta de acesso à internet para fazer as consultas online, o medo de ir presencialmente aos hospitais. Fatores semelhantes, no caso das crianças das famílias entrevistadas no questionário anterior, todas já possuíam o laudo, porém as crianças não conseguiam se manter quietas em frente ao tablete, celular e outros, para fazer as terapias e acompanhamentos, ou mesmo assistir às aulas sem algum acompanhamento, ou ainda com acompanhamento.

A respeito da pergunta sobre o maior desafio do profissional e do ponto de vista clínico para a criança, essa segunda parte não se aplica a resposta da Professora Z, o Neuropediatra Z articulou:

Um dos maiores desafios foi ter que manter uma rotina de trabalho “normal” mesmo ciente dos riscos que nós profissionais da área da saúde, paciente e familiares estávamos correndo durante aquele momento do atendimento. Do ponto de vista clínico, para a criança, o maior prejuízo, na minha opinião, foi a falta de uma estimulação adequada em um momento tão importante do seu desenvolvimento (Neuropediatra X, 2022)

A Terapeuta Ocupacional Y enfatizou a alteração na rotina e depois a batalha para o seu restabelecimento. A Professora Z explicou:

Mudanças ocorreram sim em um curto período de tempo. A criança que eu acompanhei não demonstrou dificuldade de se conectar comigo, que era a professora de apoio, quando lhe explicava os conteúdos do componente curricular, não apresentava relutância, o que não ocorria dentro da sala de aula, presencialmente. Dentro de casa,

ficava menos agitada, portanto, era mais fácil de assistir as aulas, não houve grandes desafios (Professora Z, 2022).

Há uma frustração por parte dos profissionais que atuaram na área da saúde, porque, nesse caso, consultas online não surtiam o mesmo efeito. De maneira presencial, esses profissionais se arriscavam e arriscavam suas famílias, e assim se sucedia com as famílias dessas crianças. A relevância que se vê com essas respostas é que são urgências, que a pandemia omitiu em certa parte. Ao relatar sobre rotina, a Terapeuta Ocupacional Y tem o desaponto que as famílias tiveram, de ter que adaptar as crianças atípicas que apresentam essa limitação em relação às rotinas, e depois readaptá-las, uma queixa que também é advinda dos pais. A pandemia foi um período em que pessoas típicas reclamaram e sentiram medo, e as pessoas atípicas tiveram as mesmas desilusões, agravadas pela sua condição.

Enfatiza-se ainda que a criança acompanhada pela Professora Z se sentia menos agitada em casa e se concentrava mais, não significando relativamente um progresso, porque isso provavelmente aconteceu, em desencadeamento da habilidade social dela, se sentia mais à vontade não tendo que conviver com outras crianças, ou com o barulho que tem na sala de aula, já que uma das características aplicáveis ao autismo é a sensibilidade a barulhos.

O comportamento das crianças com toda essa mudança e de acordo com todos os dados coletados nas entrevistas demonstraram um atraso em relação ao desenvolvimento dessas crianças. Segundo o Neuropediatra X, “[...] as crianças estão mais ansiosas e tendo uma maior dificuldade para lidar com as frustrações ‘normais’ do dia a dia”. A Terapeuta Ocupacional Y, sobre o assunto, notou que as autoagressões e ansiedade exacerbada aumentaram consideravelmente, além da dificuldade de interação social. A Professora Z, tendo uma visão contraditória a essa, percebeu um desenvolvimento significativo, considerou a melhora da autonomia e responsabilidade, visto que ele assistia às aulas e buscava aprender.

Na temática sobre as reações observadas advindas da criança, o Neuropediatra X (2022) falou: “O isolamento social proporcionou desvios e atrasos de habilidades essenciais para o neurodesenvolvimento, como a linguagem, gerando reações comportamentais em uma frequência e intensidade antes não vistas”. A Professora Z não notou maiores diferenças, e a Terapeuta Ocupacional Y põe em destaque os choros intensos e alterações no sono.

Sobre isso, o Blog Biofísio enfatiza:

[...] a criança pode apresentar choro/gritos por não saber lidar com situações novas (são muito rígidos em sua rotina) [...] A criança com autismo pode apresentar crises de agressividade com os outros ou consigo, sendo uma forma de comunicar alguma contrariedade [...] Um colapso acontece quando a criança autista não consegue mais lidar com algum fator estressante que tem sido contido de alguma forma, gerando uma crise de birra. O colapso costuma ser causado por frustrações também. Crianças autistas não fazem birra de propósito, mas

porque algo as estressa. Essa é uma forma de expressarem que não conseguem lidar com a situação, estímulo ou alteração na rotina. Elas têm um ataque como recurso de comunicação, especialmente quando todas as outras tentativas não deram certo. A birra tem muitas faces. Ela pode ocorrer em forma de gritos, choros, a criança pode cobrir as orelhas com as mãos, se machucar propositalmente ou agressão (CRISES DE CHORO..., 2020, *online*).

Constata-se que esses episódios se agravaram em detrimento de toda essa mudança repentina, e as crianças autistas tiveram seu quadro de ansiedade exacerbado, por não saber compreender o cenário que estávamos enfrentando.

Respectivamente ao agravamento e ao surgimento de novos sintomas, o Neuropediatra X e a Terapeuta Ocupacional Y concordam que o atraso na fala foi o agravamento mais considerável, e não sabem explicar ao certo o surgimento de novos sintomas, pois declaram que cada clínico se alterou de uma forma específica. Relativo a isso, a Professora Z explica que a maior dificuldade foi entre a professora regente e a criança por falta de conexão.

A dificuldade de comunicação é uma das especificidades que fazem parte do TEA, não se trata apenas da fala em si, mas de interpretações (sendo algumas totalmente literais), de contextos, de contato e de linguagem. Sem os estímulos corretos, a criança não é capaz de desenvolver uma melhora nesse sentido. Russo (2022a) explica:

Os autistas podem apresentar problemas de fala, comunicação e linguagem. Praticamente todos sentem dificuldades de se expressar ou nas interações sociais. Lembrando que para se comunicar efetivamente, a maioria das pessoas usam muito mais do que apenas a fala. Usam também a linguagem corporal com contato visual, gestos com as mãos, postura corporal, capacidade de modular o tom da voz, entre outras atitudes. Muitas vezes, os autistas não possuem essas habilidades sociais. [...] A fala é bastante importante para que a criança aprenda e consiga se expressar adequadamente. A pessoa com autismo e que apresenta algum problema de fala precisa ter acompanhamento de um fonoaudiólogo, pediatra, psicopedagogo e outros profissionais. É necessário que essa criança tenha um apoio na sua limitação e nas dificuldades. Dessa forma, vão ser estabelecidas quais atividades e terapias ajudarão o autista a ter melhor fluência na fala e melhorar o processo de aprendizagem e as habilidades sociais (RUSSO, 2022a, *online*).

Ainda recorrente ao assunto, vê-se que, na ausência desses incentivos e do acompanhamento de forma física, a criança não conseguiu avançar nesse aspecto, principalmente.

A Professora Z contou sobre a oposição da criança em relação a se conectar com a professora regente, isso denota que a capacidade social de interação ficou restrita a ela e que sem o seu apoio dificilmente essa criança iria ter algum desempenho.

No que tange às táticas que foram desempenhadas para tornar o atendimento\aulas mais acessíveis, a Terapeuta Ocupacional Y (2022) disse “utilizei mais brincadeiras lúdicas, conversei de maneira assertiva, fiz uso de muitos recursos visuais, e o conhecimento e domínio da técnica foram indispensáveis”. O Neuropediatra X, sobre esse assunto, disse ter usado mais recursos lúdicos. No caso da Professora Z, ela já era contratada antes da pandemia como professora de apoio, e os pais deram continuidade como medida para um maior aproveitamento escolar.

Nesse contexto, é nítido que os profissionais tiveram de reinventar métodos que chamassem de forma mais eficaz a atenção da criança, não sendo possível dar seguimento às consultas ou aulas se isso não fosse feito. Portanto, um profissional de excelência faz toda a diferença na área em que atua.

Em referência ao papel do profissional que atua com a criança autista, o Neuropediatra X (2022) acentua, “no meu caso, como Neurologista Infantil, estabelecimento do diagnóstico, orientação à família e estabelecimento de uma estratégia terapêutica multidisciplinar”. A Terapeuta Ocupacional Y (2022), sobre isso, disse: “habilitar e reabilitar as funções de cunho cognitivo, social e em alguns casos espiritual.” A Professora Z aponta:

O papel do profissional que atua com crianças autistas é ser uma ponte entre o mundo da criança e o mundo real. É descobrir os gatilhos que geram determinados tipos de comportamentos, os pontos fracos e os pontos fortes da criança, e ajudá-la a contextualizar o mundo a sua volta e a ser um agente operante que contribui para melhorar a si mesmo e o ambiente ao seu redor (Professora Z, 2022).

Abordando essa questão, o papel do profissional, em sintonia com a família, é o que vai proporcionar à criança uma qualidade de vida o mais próximo da normalidade possível. Quando se tem o laudo, se faz o acompanhamento, as terapias, a família aceita, ajuda e incentiva, a criança se sente vista, ouvida, compreendida, existe aí a abertura de possibilidades para que ela busque o seu caminho e o seu propósito, sentindo-se segura para adentrar a sociedade e se tornar parte dela.

Para encerrar, foi proposto que se relatassem brevemente alguns acontecimentos durante as consultas/aulas, das dificuldades sentidas como profissional e da importância do compromisso da família. Esses foram os depoimentos:

Ficará marcado para sempre na minha memória o empenho das famílias ao agendar uma consulta presencial em busca de uma explicação para o ‘atraso’ daquelas crianças, mesmo sabendo dos riscos de uma iminente

infecção pelo vírus Covid-19. Todos de máscara, mas precisando 'desrespeitar' o chamado isolamento social e ali, frente a frente, todos empenhados em prol da criança (Neuropediatra X, 2022).

Quando se estimula a criança você identifica o potencial, porém a criança não se desenvolve como o esperado, após tentar diversas estratégias e você ainda continua não vendo a evolução esperada, é um pouco frustrante até entender que a criança tem seu tempo e talvez o que você ensinou naquele momento, depois de um certo tempo a criança irá se recordar do aprendizado ensinado anteriormente e executar (Terapeuta Ocupacional Y, 2022).

Quando eu, professora de apoio, não estava presente com a criança em casa, ela precisava que o pai ou a mãe a acompanhasse, senão ela não fazia as atividades e não estudava, nem aprendia. Os pais foram essenciais até que eu pudesse ir à casa da criança, acompanhá-la. Da minha casa, eu acompanhava as aulas junto com ela, e anotava tudo que a professora passava, deixando cada anotação na sua casa, já que morávamos pertinho. A mãe colava todas as anotações no caderno. Durante o período de aula remota, eu só senti dificuldade quando não podia estar presente em sua casa e os pais tinham que acompanhar. Havia dias em que as aulas eram assistidas sem os pais e só era acompanhado por mim, à distância. Nessas ocasiões, as aulas eram vistas, porém não fazia as atividades nem a leitura dos livros didáticos. Quando eu estava com ela na sua casa, não houve nenhuma dificuldade, a não ser pelo fato de ela não assistir o quinto horário, apenas até o quarto (Professora Z, 2022).

Foram apresentadas questões em que tantos os profissionais, quanto as famílias, além das próprias crianças, apresentaram medos, frustrações e dificuldades de adaptação à rotina imposta. Isso mostra que todos ficaram expostos ao desconhecido e ao diferente; tiveram angústias, o que evidencia claramente que cada criança é uma criança e cada caso é um caso, mas todos perderam com o isolamento.

Todos têm um papel no desenvolvimento da criança, e se feito com empenho promove a ela inúmeras possibilidades de se sentir bem consigo mesma, com os outros e de se encaixar na sociedade, vivendo dentro da maior normalidade possível. Foi isso que a pandemia agravou: ela tornou terapias importantes praticamente inviáveis; ela impossibilitou diagnósticos e a observação direta; ela fez famílias recuarem e crianças regredirem; fez profissionais se reinventarem e outros se estagnarem; ocasionou a queda do desempenho escolar e debilitou a comunicação social dessas crianças.

O questionário teve como propósito abordar o papel dos profissionais, as dificuldades que a pandemia de COVID-19 ocasionou a eles e às crianças com o laudo



do Transtorno do Espectro Autista, bem como as impossibilidades de tratamento e a insatisfação dos tratamentos de forma online, uma vez que não desempenharam a evolução esperada.

## 5 CONCLUSÃO

Os danos colaterais advindos do isolamento e de todas as medidas restritivas que foram adotadas contra a pandemia, de fato, ainda não foram calculados, e não se sabe a sua extensão.

A vida de crianças autistas nessa adaptação de nova realidade e os métodos que foram implantados para dar seguimento ao processo de desenvolvimento dessas crianças, além do papel da família e de profissionais atuantes na área, foram o objeto de estudo e análise.

Os resultados – as experiências vividas pelas famílias e pelos profissionais durante o período pandêmico, lidando diretamente com as crianças autistas – mostram como foi problemática a adaptação a uma nova rotina, a convivência estressante e exaustiva, as consultas frustrantes, os atrasos de desenvolvimento desencadeados pela falta de atendimento e de acompanhamento físico presencial.

O aspecto fundamentalmente agravado pelo autismo é a comunicação social e a interação. Foi, segundo as respostas obtidas, o aspecto mais prejudicado pelo isolamento. A falta de convívio com outras pessoas e crianças intensificou continuamente essa habilidade social.

São necessários mais estudos acerca do assunto, visto que pouco se sabe sobre essas experiências e sobre o nível de agravamento que elas causaram. Além disso, é preciso colocar em prática medidas que procurem cessar ou ajudar na resolução desses episódios.

## REFERÊNCIAS

A IMPORTÂNCIA de aceitar o autismo. Instituto Singular, 2021. Disponível em: <https://institutosingular.org/aceitar-autismo/>.

ANGELO, J. da S. O papel do professor na inclusão do aluno autista. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano 6, ed. 07, v. 03, p. 137-150, 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aluno-autista>.

AUTISMO: a visão da medicina e da família. SPOTIFY: Brasil Paralelo, 2022. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0T6Cj5DenUh0FYuOuF8R02?si=QvufjQtQSvKJ9-jIEwm8dw>.

AUTISMO NA ESCOLA. SPOTIFY: ABACast, 2021. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/6JbzVwh0PjUzVTRDC4TGII?si=53z\\_g\\_HKRv-QJBwWKfnkQ](https://open.spotify.com/episode/6JbzVwh0PjUzVTRDC4TGII?si=53z_g_HKRv-QJBwWKfnkQ).

AUTISMO NA INFÂNCIA sem diagnóstico. SPOTIFY: Introverso, 2021. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7gA8OYzgePXO7wPblkmc37?si=vz7fcPoySey4ZUXeW2r3xw & context=spotify%3Ashow%3A2uxjsIM6Kfvp33iFRDZoCm>.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (orgs.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BERNIER, R. A.; DAWSON, G.; NIGG, J.I T. **O que a ciência nos diz sobre o transtorno do espectro autista**: fazendo as escolhas certas para o seu filho. Porto Alegre: Artmed, 2021.

CRISES DE CHORO no autismo. Blog Biofisio, 2020. Disponível em: <https://www.biofisio.com.br/post/crises-de-choro-no-autismo>.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Planalto, 2012. Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm).

BRASIL. Governo do Estado de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE n. 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/442395942/Resolucao-See-N%C2%BA-4256-de-09-de-Janeiro-de-2020-Educacao-Especial>.

RIBEIRO, D. K. P. **O papel do professor no processo de inclusão do aluno com transtorno de espectro autista**. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/o-papel-do-professor-no-processo-de-inclusao-do-aluno-com-transtorno-de-espectro-autista.htm>.

RUSSO, F. **Problemas de fala, comunicação e linguagem em autistas**. NeuroConecta, 2022a. Disponível em: <https://neuroconecta.com.br/problemas-de-fala-comunicacao-e-linguagem-em-autistas/>.

RUSSO, F. **Como trabalhar a interação social no autismo?**. NeuroConecta, 2022b. Disponível em: <https://neuroconecta.com.br/como-trabalhar-a-interacao-social-no-autismo/>.

SANTOS, L.; PORATH, M. L. M. **Família**: convivência familiar em época da pandemia de COVID-19. São Paulo: Schiefler Advocacia, 2020. Disponível em: <https://schiefler.adv.br/familia-convivencia-familiar-em-epoca-da-pandemia-de-covid-19/>.

SOBRE ROTINA. SPOTIFY: Atípicas Podcast, 2022. Disponível em:  
<https://open.spotify.com/episode/3HPaTwV6VBMKBXIJEGPdBI?si=ANFkW91BQbyet94eeUbIOQ>.

VOLKMAR, F. R.; WIESNER, L. A. **Autismo**: guia essencial para compreensão e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2019.

### ENTREVISTAS

MÃE A. Patos de Minas (MG), 18 out. 2022. Entrevista concedida aos autores.

MÃE B. Patos de Minas (MG), 20 out. 2022. Entrevista concedida aos autores.

MÃE C. Patos de Minas (MG), 27 out. 2022. Entrevista concedida aos autores.

NEUROPEDIATRA X. Patos de Minas (MG), 31 out. 2022. Entrevista concedida aos autores.

TERAUPETA EDUCACIONAL Y. Patos de Minas (MG), 24 out. 2022. Entrevista concedida aos autores.

PROFESSORA Z. Patos de Minas (MG), 24 out. 2022. Entrevista concedida aos autores.

# A pedagogia de projetos como metodologia ativa e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem

*Project-based pedagogy as an active methodology and its relevance to the teaching-learning process*

MARIANA CÁSSIA CARNEIRO

Discente de Pedagogia (UNIPAM)

E-mail: mari.hp.rbd@hotmail.com

CÁTIA APARECIDA SILVEIRA CAIXETA

Professora orientadora (UNIPAM)

E-mail: catiacaixeta@unipam.edu.br

---

**Resumo:** Esta pesquisa evidencia a pertinência da Pedagogia de Projetos para o processo de ensino-aprendizagem, destacando essa prática pedagógica como uma metodologia ativa de ensino e apresentando a percepção de profissionais da Educação Básica da cidade de Lagoa Formosa (MG) sobre a prática desse método. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, sendo uma pesquisa descritiva, com abordagem quali-quantitativa e coleta de dados por meio da aplicação de questionário estruturado aos docentes de creche, Educação Infantil e Ensino Fundamental das instituições de ensino da cidade de Lagoa Formosa (MG). Os resultados apontaram que as experiências de tais profissionais estão em consonância com o que foi apresentado durante o referencial teórico desta pesquisa e que, de fato, esse método educativo é eficiente e produz bons resultados em seus discentes.

**Palavras-chave:** Pedagogia de Projetos; Metodologia Ativa; Processo de ensino aprendizagem.

**Abstract:** This research highlights the relevance of Project-Based Pedagogy for the teaching-learning process, emphasizing this pedagogical practice as an active teaching methodology and presenting the perception of professionals in Basic Education from the city of Lagoa Formosa (MG) regarding the practice of this method. The methodology used was bibliographical and documentary research, being a descriptive research with a qualitative and quantitative approach, and data collection was carried out through the application of a structured questionnaire to teachers from daycare, Early Childhood Education, and Elementary Education in the educational institutions of the city of Lagoa Formosa (MG). The results indicated that the experiences of these professionals are in line with what was presented during the theoretical framework of this research and that indeed, this educational method is effective and produces good results in their students.

**Keywords:** Project-Based Pedagogy; Active Methodology; Teaching-Learning Process.

---

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*“Quis então ser professor, trouxe garra e muito amor, e por isso estou aqui.” (Marcos Rassi)*

A constante mudança e evolução da sociedade e o surgimento de novas tecnologias criam a necessidade de aprimorar o cenário educacional, uma vez que se almeja que os indivíduos sejam cada vez mais autônomos. Para isso, é necessário que as escolas deixem de lado metodologias tradicionais e muitas vezes antiquadas, adotando métodos mais ativos que busquem o desenvolvimento integral de seus alunos.

Em uma perspectiva de aprendizagem construcionista, destaca-se a Pedagogia de Projetos, que integra diferentes conteúdos em uma única abordagem. Essa abordagem permite que o aluno aprenda fazendo, investigando, contextualizando e permitindo descobertas. Ademais, os discentes aprendem a selecionar informações significativas, a tomar decisões e a trabalhar em grupo e desenvolvem competências intra e interpessoais.

A metodologia de Projetos favorece a potencialização da interdisciplinaridade, pois permite romper com as fronteiras disciplinares, estabelecendo elos entre diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Nogueira (2007, p. 80), “os projetos são ferramentas que possibilitam uma melhor forma de trabalhar os velhos conteúdos de maneira mais atraente e interessante”, visando, assim, tornar singular para o lecionando o processo de aprendizado.

Indaga-se: “Qual a relevância da Pedagogia de Projetos como uma metodologia ativa e interdisciplinar para o processo de ensino-aprendizagem?”; “Quais os benefícios que essa abordagem oferece para a práxis pedagógica?”.

A presente pesquisa evidencia a pertinência da Pedagogia de Projetos para o processo de ensino-aprendizagem, destacando essa prática pedagógica como uma metodologia ativa de ensino, que favorece a autonomia e a criticidade dos discentes. Ademais se justificou por ser relevante para que outros profissionais da Educação Básica tomem conhecimento sobre esse procedimento prático de ensino.

O objetivo geral deste estudo foi apurar, por meio de uma pesquisa sistêmica, qual a relevância da metodologia de projetos dentro do processo de ensino-aprendizagem e averiguar quais os benefícios que essa proposta oferece para a Educação Básica. Para alcançar esses objetivos, foi necessário conhecer um pouco da história e do surgimento das metodologias ativas, conhecer o propósito delas, ampliar os conhecimentos sobre a Pedagogia de Projetos, notabilizar os desafios da prática dessa metodologia, analisar a visão dos educadores do ensino básico diante dessa metodologia e entender a prática dessa sistemática no processo de ensino-aprendizagem.

Para a realização da pesquisa, foram realizadas pesquisas bibliográficas. A obtenção dos resultados se deu por meio da coleta de dados a partir da aplicação de um questionário. Sendo assim, foi uma pesquisa descritiva com abordagem qualiquantitativa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Educar significa estimular, desenvolver e orientar o indivíduo. Algumas propostas educativas contemporâneas indicam também que educar significa preparar o indivíduo para os anseios de uma sociedade em transformação.

Durante grande parte da história da educação mundial, os métodos tradicionais de ensino davam um lugar de destaque ao docente, nos quais ele era visto como autoridade, como detentor de todo o conhecimento; e a figura dos discentes era resumida em passividade. Percebeu-se, entretanto, que a forma até então utilizada, em que o professor falava e o aluno ouvia, não era tão eficaz.

Com os avanços da sociedade, foram ocorrendo algumas mudanças dentro do pedagógico, especialmente a partir do século XVIII, quando o educando passou a ser visto como um indivíduo com direitos. Atualmente, é cada vez mais exigido que sejam elaboradas alternativas para fazer do aluno o foco do processo de ensino-aprendizagem.

Viu-se, então, a necessidade de cada indivíduo ser detentor e construtor do próprio saber e, conseqüentemente, novos métodos de ensino precisaram ser desenvolvidos. As instituições de ensino, por sua vez, precisaram reorganizar seu currículo e buscar novas alternativas, com o intuito de formar profissionais que atendessem às novas demandas.

## 2.1 METODOLOGIAS ATIVAS: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Com a evolução da sociedade, observou-se a demanda de inovar e buscar por métodos de aprendizagem modernos que pudessem acompanhar a tecnologia em crescente progresso. John Dewey (1859-1952) apresentou uma nova estrutura educacional, conhecida como Escola Nova, que valorizava qualidades individuais dos educandos, buscava humanizar e transformar socialmente o indivíduo e, conseqüentemente, a sociedade.

De acordo com esse pensamento, a educação era um meio por meio do qual o aluno buscava ativamente o conhecimento, exercendo dessa forma sua liberdade. Dewey criticava a cultura de obediência e submissão da metodologia utilizada, colocando-se contra o processo de memorização de conteúdos pelos educandos. Postulou, então, que a educação deveria buscar originalidade. Seu movimento tinha como centro o aluno e demandava metodologias ativas e críticas. Para ele, o ato de aprender é algo próprio do aluno, portanto a iniciativa deve vir do discente. Afirmava também que o professor deveria exercer um papel de guia nesse processo.

Já no século XX, a educação foi tema de diversos pensadores, que discutiram modelos de ensino e frisaram a necessidade da autonomia dos discentes. Pode-se citar alguns nomes famosos como Montessori, com a aprendizagem por condicionamento; Freinet, com a aprendizagem por experiência; Vygotsky, com a zona de desenvolvimento proximal; Piaget, com sua teoria de aprendizagem; e Paulo Freire, com sua crítica à educação bancária.

Na Antiguidade, Sócrates (469-399 a.C.) utilizava um processo denominado “maiêutica”, em que ele não ensinava diretamente, mas expunha seus alunos a um processo de questionamentos, no qual os aprendizes obtinham suas respostas enquanto buscavam responder aos questionamentos feitos. Essa maiêutica utilizada por Sócrates tem como significado “dar à luz” ao conhecimento, e muito se relaciona com as novas metodologias, também chamadas de metodologias ativas. Nesse processo, os estudantes buscam pelo conhecimento, utilizando as ferramentas atuais, como as novas tecnologias de informação e comunicação, tornando-se agentes do processo de aprendizagem.

Metodologias Ativas de Aprendizagem são, portanto, métodos de ensino, nos quais o aluno é o protagonista, enquanto os professores são facilitadores do processo. Mitre *et al.* (2008) destacam a iniciativa, a criatividade, a criticidade reflexiva, a capacidade de autoavaliação, a cooperação para se trabalhar em equipe, a responsabilidade, a ética e a sensibilidade como habilidades adquiridas pelo método ativo de aprendizagem. A aprendizagem, nessa perspectiva, vai além da sala de aula; está nas múltiplas buscas de cada indivíduo, a partir de suas próprias curiosidades, necessidades e de seus interesses.

É importante mencionar que implementar novos métodos de ensino é uma tarefa desafiadora. Há implicações legais envolvidas e, na maioria das vezes, é necessária a elaboração de um novo projeto pedagógico, que deverá ser divulgado e explicado à sociedade, para que haja um entendimento das mudanças realizadas.

As Metodologias Ativas compreendem muitos os métodos de ensino. São atividades que tiram o estudante de uma posição passiva, para uma posição ativa dentro da própria aprendizagem. Existem alguns desses métodos que são bastante utilizados e cujos resultados costumam levar a uma melhoria significativa da aprendizagem. Entre os mais conhecidos, destacam-se a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em “times” e a aprendizagem baseada em projetos, que é o foco deste estudo.

## 2.2 A PEDAGOGIA DE PROJETOS: UMA METODOLOGIA ATIVA

Nos dicionários, a palavra “projeto” é definida como ideia de realizar algo no futuro; um plano. Para Nogueira (2007, p. 30), um projeto é uma irrealidade que se torna real conforme vai realizando ações. O autor complementa ainda que “O projeto é aquilo que ainda está por vir, que não é atual, não está presente, já que é ainda uma antecipação do futuro”.

Pode-se afirmar então que os projetos são antecidos de vontades, motivos, sonhos, desejos, ilusões, necessidades – fatores que servirão como impulso para projetar. O projeto em si existe quando realizado, quando materializadas suas intenções; mas, a partir disso, deixa de existir como projeto, já que não é mais um sonho individual, e sim algo já concebido. Todo esse processo se permeia por ações, do sujeito ou de um coletivo.

Apesar de ser um assunto muito atual, a Pedagogia de Projetos surgiu em meados dos anos 1900, desenvolvida por John Dewey (1859-1952), que defendia o aprender a fazer. Dewey questionou como os alunos poderiam ser capazes de adquirir conhecimentos de forma ativa por meio de situações-problema apresentadas sob o formato de projetos que envolveriam o conteúdo curricular. Esses projetos deveriam se desenvolver no aspecto físico, emocional e intelectual de forma experimental. (Masson *et al.*, 2012).

Esse método baseado nos projetos busca a resolução de problemáticas que são planejadas em busca de uma aprendizagem dinâmica e ativa. É uma inovação que se pode aplicar em diferentes áreas do conhecimento. Nessa abordagem, os alunos aprendem enquanto produzem, levantam dúvidas, pesquisam e criam relações. Enquanto buscam informações sobre um determinado assunto, acabam sendo

incentivados a realizarem novas buscas, fazem descobertas e isso se torna um ciclo de aprendizagem.

Para Hernández (1988, p. 49), o trabalho por projeto deve ser visto como uma forma de repensar a função da escola. Essa abordagem rompe com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as áreas do conhecimento. Em consonância com Hernández e Ventura (1994), o autor afirma ainda que o projeto tem como função favorecer a criação de estratégias para organizar os conhecimentos escolares, levando em consideração o tratamento da informação e a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem a construção dos conhecimentos dos alunos. A função primordial do projeto é possibilitar o desenvolvimento de estratégias de organização dos conhecimentos escolares.

Silva e Tavares (2010, p. 240) ressaltam que

[...] a pedagogia de projetos propõe então mudanças na postura pedagógica, além de oportunizar ao aluno um jeito novo de aprender, direcionando o ensino/aprendizagem na interação e no envolvimento dos alunos com as experiências educativas que se integram na construção do conhecimento com as práticas vividas, no momento da construção e resolução de uma determinada situação/problema, o que possibilita transformar o espaço escolar em espaço vivo, colaborando para mudanças significativas no ensino e para a formação dos alunos como seres autônomos, conscientes, reflexivos, participativos e felizes.

Esse método de ensino ultrapassa o ensinar dentro das disciplinas do currículo, oportunizando a ligação entre saberes de educação formal com saberes sociais, uma vez que o discente aprenderá algo que faz sentido e tem significado em sua vida. Segundo Hernández (1998), é muito importante trabalhar com projetos, pois eles oferecem possibilidades e caminhos, aproximam a escola e o professor da realidade e identidade de seus alunos. É uma metodologia que leva em consideração o que acontece além dos muros da escola.

Compreende-se, dessa forma, que o aprendizado por meio dos Projetos é uma metodologia que propicia a aprendizagem de forma mais significativa, uma vez que se dá de forma ativa, prática e, muitas vezes, de forma interdisciplinar, e que tem muito a oferecer para a formação integral dos alunos.

### 2.3 O PAPEL DO DOCENTE DENTRO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Como relatado anteriormente, o ensino formal precisa acompanhar as transformações da sociedade; dessa forma, a atualidade requer que os docentes adquiram um caráter inovador, pesquisador, reflexivo e criativo, que tenham consciência de sua função social dentro e fora da escola, uma vez que o processo de ensino muda e inova sem cessar. Se a práxis educativa muda, o professor também precisa repensar sua atuação.



Os projetos demandam do docente uma capacidade de observar e escutar, para compreender quais os interesses e necessidades de sua turma. Ele precisa criar um ambiente pedagógico em que a curiosidade, dúvidas e hipóteses das crianças sejam ouvidas. Nesse ínterim, o papel do professor deixa de ser o papel daquele que ensina por meio da transmissão de informações, e passa a ser aquele que cria situações de aprendizagem, nas quais o foco seja sobre as relações dentro desse processo. O professor atua, então, como mediador, auxiliando o aluno para que ele possa encontrar sentido no que está aprendendo. Para que isso ocorra, o docente precisa acompanhar o processo de aprendizagem, entender o caminho que o discente trilha; seu universo não só cognitivo, como também afetivo, sua cultura e história de vida. Essa chamada “mediação” por parte do professor é fundamental na Pedagogia de Projetos, pois, ao mesmo tempo em que o aluno precisa se reconhecer como responsável pelo seu aprendizado, ele precisa do apoio e da presença do professor, que irá guiá-lo, sanando dúvidas, ouvindo-o e ajudando-o.

Ao realizar um projeto, o professor precisa acompanhar constantemente o processo, auxiliando os alunos com recursos, materiais e orientação. Além disso, ele precisa garantir que o ensino aconteça de forma não só conceitual, como também procedimental e atitudinal. É o professor quem deve realizar um fechamento, contribuindo com tópicos que julgar serem relevantes e que não tenham sido abordados durante o projeto. O docente deve fazer um fechamento destacando o problema inicial, as dúvidas, interesses, propostas de ações, resultados obtidos e as conclusões do projeto. Barbosa e Horn (2008, p. 85) ressaltam que a pedagogia de projetos reinventa a postura profissional do professor, oferecendo a ele a possibilidade de reinvenção.

Levando-se em conta a fala de Hernández (1998, p. 93), “o papel do professor consistirá em organizar, com um critério de complexidade, as evidências nas quais se reflita o aprendizado dos alunos, não como um ato de controle, mas sim de construção de conhecimento compartilhado”. Ao professor cabe balancear os desafios, colocar limites, auxiliar os alunos, ajudá-los a se desenvolver e a se sentir estimulados para realizar as atividades com todo o potencial que possuem.

#### 2.4 O PAPEL DO DISCENTE DENTRO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 87),

[...] a pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente.

O aluno precisa estar envolvido no processo, ele deve investigar, registrar, formular hipóteses, tomar decisões, resolver problemáticas e tornar-se sujeito do próprio conhecimento. O aluno passa de uma visão empirista para uma visão construtivista da educação. Ele passa a ter interatividade, autonomia e criticidade. Para Hernández (1998),

nessa prática, eles adquirem a habilidade de resolver seus problemas, articular seus saberes, agir ativamente, desenvolver a criatividade e aprender a colaborar.

A Pedagogia de Projetos desinstala o comodismo, tirando o aluno de sua zona de conforto, uma vez que é muito comum haver salas de aulas repletas de discentes passivos e submissos. Redin (2014 p. 52) considera que “os projetos com crianças envolvem momentos de exploração, investigação, previsão e planejamento, coleta de informações, definição, decisão, realização, comunicação e avaliação”. Dessa forma, torna-se evidente que o trabalho com projetos faz com que os alunos desempenhem papéis de protagonistas e agentes ativos do processo educativo. Ele proporciona a ação de todos os envolvidos, dando ênfase aos conhecimentos prévios de cada aluno, visando a construção da aprendizagem da melhor forma, adaptando e readaptando conhecimentos, além de valorizar o esforço do estudante.

Para Barbosa e Horn (2008, p. 88), ao acompanhar o processo de desenvolvimento dos projetos, os alunos constroem formas pessoais de registro e documentação e, dessa forma, uma singularidade para aprender a estudar e materializar. A aprendizagem dentro dos projetos baseia-se nas descobertas espontâneas dos alunos, buscando contribuir para a formação de uma postura também espontânea, pesquisadora, autônoma, íntegra e crítica dos alunos, uma formação global desses educandos.

## 2.5 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA DE PROJETOS

A função da escola é formar cidadãos autônomos, íntegros e críticos, capazes de pensar e refletir por si próprios. Assim sendo, exige-se uma educação que esteja permeada por realidades e significados para o aluno. A Pedagogia de Projetos exprime-se como uma proposta de trabalho de cunho construtivista, que oferece autonomia aos seus alunos. A abordagem de projetos, assim como o construtivismo, expande o intelecto do aluno por meio de uma aprendizagem significativa.

Na sala de aula, essa aprendizagem significativa acontece por meio de processos, ou seja, explorando, tentando, corrigindo, testando, vivenciando. A abordagem estudada parte desse pressuposto em seu processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem ocorre a partir de situações significativas para o educando, aproximando-o de sua realidade, de seu contexto social, a fim de desenvolver o senso crítico, a pesquisa e a capacidade de resolver problemas. Essa abordagem busca trabalhar não apenas de forma conceitual, como também de forma procedimental e atitudinal, visando um desenvolvimento integral de seus alunos e buscando gerar mudanças de atitudes e comportamentos dos indivíduos.

Segundo Nogueira (2007), é importante trabalhar de forma procedimental, pois esse método coloca os alunos diante de diferentes situações e os desafia a resolver problemáticas que possam aparecer durante o percurso. Em relação aos conteúdos atitudinais, para Nogueira (2001), não é possível tentar desvincular esse item das normas e valores, principalmente quando se pensa na escola como centro socializador. A forma atitudinal exige do aluno atitudes, fazendo que ele aja de forma ativa.

Nogueira (2001) afirma ainda que, se não conseguimos trabalhar determinada unidade de forma procedimental e atitudinal, assim como conceitual, então significa que

essa unidade deve ser questionada quanto a sua relevância para a formação dos indivíduos.

O que se pretende desenvolver com projetos é a aprendizagem com significatividade, que se baseia nas descobertas espontâneas dos educandos. Ao iniciar os trabalhos com essa abordagem, deve-se deixar bem claro as intenções com o tema proposto, os motivos para realizá-lo, o que se espera que alunos e professores façam, quais os objetivos se almeja alcançar.

Alguns pontos a serem considerados são o tempo, o espaço e o ambiente. O tempo do projeto é o tempo da vida, o tempo é definido na ação. Outro ponto é a construção do espaço e do ambiente. Segundo Horn (2004, p. 49), “o ambiente fala e espaço nunca é neutro, podendo ser estimulante ou limitador de aprendizagens”.

Quanto a uma estrutura, nem sempre os projetos seguirão um fio, isso depende do tipo de projeto proposto, das experiências prévias e das possibilidades do espaço. Em seu livro “Projetos Pedagógicos na Educação Infantil”, Barbosa e Horn (2008) apresentam uma estruturação, mas ressaltam que um projeto não necessariamente precisa segui-la.

Em um primeiro momento se define o problema, em outras palavras, é realizada a escolha do tema, o planejamento. Essa escolha pode vir de experiências dos alunos, de projetos anteriores ou até de dúvidas das próprias crianças.

Após a escolha do tema, os discentes farão um levantamento de propostas, organizarão materiais sobre a temática, delineando-as como em um mapa conceitual. O professor, nesse momento, deve articular objetivos gerais dentro do projeto, assim como previsões do que pode vir a ser trabalhado.

Em um próximo momento, o grupo discente faz a busca de informações em diferentes fontes. Durante essa etapa, o trabalho dos alunos é variado, interdisciplinar e multidisciplinar. Cabe ao professor, nesse momento, incentivar e auxiliar os alunos na busca de informações por meio da disponibilização de recursos materiais e humanos, atuando como membro ativo do grupo. Após a coleta das informações, é preciso fazer registros; escolhendo, selecionando o que vai ser registrado. À medida que as informações vão sendo coletadas, torna-se evidente o que já se sabe, o que precisa ser aprofundado na pesquisa e se novas ideias surgiram.

Após a coleta desses dados, é realizada a organização. Nesse processo, os alunos apresentam o material coletado, fazem comparações e relações entre os dados coletados. Em seguida, avaliam e organizam essas informações, selecionando o que será registrado. É muito importante essa etapa do processo, na qual os alunos organizam, constroem saberes e competências, opinam, avaliam e tiram conclusões coletivamente; essa etapa promove o crescimento cognitivo, social, afetivo e emocional.

Depois de organizado o material, o educando pode expor o conteúdo, recontando e narrando por meio de várias linguagens. É importante ressaltar que, ao final de cada projeto, surgem novas perguntas que podem ser utilizadas para novos projetos. Durante o processo é muito significativo e importante que se elaborem relatórios, que servem como documentação do projeto realizado. O desfecho de cada projeto vai depender do que foi elaborado e pensado. Alguns projetos podem ser expostos para toda a comunidade escolar; outros podem restringir-se apenas à sala de aula.

Nessa pedagogia, as avaliações se dão de maneira formativa, pois o objetivo é avaliar o processo de ensino e aprendizagem. Em virtude disso, são incluídas diferentes formas de avaliação, que podem ser: uma prova escrita, trabalhos de pesquisa, produção de texto, apresentação oral, autoavaliação. São muito utilizados instrumentos de documentação como o diário de campo, os anedotários, o diário de aula, o livro de memória, planilhas, entrevistas, debates, relatórios, autoavaliação, fotografias e gravações, portfólios, dossiês e arquivos. Cabe ao professor mediar informações para facilitar e contribuir com a construção do conhecimento dos alunos também nessa etapa.

Para Barbosa e Horn (2008), os projetos são uma perspectiva didática muito adequada ao mundo e às crianças contemporâneas, uma vez que tornam esses aprendizes ativos do processo de ensino-aprendizagem.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia pode ser definida como um conjunto de métodos utilizados para alcançar um objetivo. A pesquisa pode ser definida como uma investigação. Para se realizar uma pesquisa, é importante ter definido qual objetivo se quer alcançar e qual a justificativa para sua realização.

Uma pesquisa pode ser classificada de diversas maneiras: relacionada à sua área, natureza, objetivos, métodos e fundamentações utilizadas, objeto de pesquisa e ainda quanto à sua abordagem. Para a realização deste estudo, foram realizadas pesquisas bibliográficas. Para obtenção de resultados, foi realizada aplicação de questionário. Diante do tipo de coleta de dados que foram utilizados e seus objetivos, pode-se dizer que foi realizada uma pesquisa descritiva com abordagem quantitativa.

Para se alcançar o objetivo geral do trabalho, foi necessário tomar conhecimento das opiniões de profissionais da educação básica sobre a metodologia estudada. A pesquisa de campo realizada em estudo foi de caráter descritivo, de natureza quantitativa. Os profissionais atuam em diferentes níveis e anos de ensino e em diferentes escolas.

A pesquisa ocorreu no segundo semestre do ano de 2022. O questionário foi aplicado a um total de 67 profissionais da Educação Básica do município de Lagoa Formosa, Minas Gerais, Brasil. Todas as escolas da cidade, um total de nove instituições de ensino público e uma instituição de ensino privado participaram da pesquisa. Os participantes responderam ao questionário de forma online, via formulário, pela ferramenta Google Forms, não havendo identificação dos participantes.

Foram incluídas na amostra as respostas dos participantes, que são os profissionais de Educação das escolas do município de Lagoa Formosa (MG), maiores de 18 anos, que concordaram com a participação na pesquisa. As respostas à questão discursiva do questionário foram transcritas sem alterações, confirmando a veracidade das informações. Os resultados foram utilizados para realizar comparações via Excel: nível de ensino, cargo na educação e escola onde atuam os profissionais entrevistados. Com exceção dos itens supracitados, todas as perguntas da pesquisa dizem respeito à Pedagogia de Projetos e sua prática.

### 3.1 A AMOSTRA

A amostra foi constituída por profissionais atuantes da área de educação com graduação. A coleta de dados foi realizada no mês de setembro de 2022.

A população do estudo contou com um total de sessenta e sete (67) profissionais que se enquadraram nos critérios de seleção. Foram usados como critérios de seleção: ser atuante na área da educação e possuir formação, em alguma área de graduação ou magistério. Nos critérios de exclusão, estão os profissionais sem formação na área da educação e aqueles que não enviaram suas respostas até a data limite estabelecida.

### 3.2 O QUESTIONÁRIO

O questionário foi aplicado individualmente via celular ou computador, com acesso ao link disponibilizado, após explicação e esclarecimento dos objetivos e finalidade do estudo para cada diretor de cada instituição. Os participantes, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram informados que poderiam, a qualquer momento, manifestar recusa em participar da pesquisa de campo.

### 3.3 MÉTODOS DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para análise dos dados das perguntas, foram utilizados dados gerados pelo sistema do Google Forms, aplicativo da plataforma Google, usado para aplicação do formulário

## 4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Levou-se em consideração que, para descrever o perfil dos educadores participantes da pesquisa, seriam necessárias três perguntas sobre esses indivíduos: a primeira delas acerca do cargo exercido; a segunda sobre o segmento de ensino; a terceira a respeito da instituição em que o profissional atua. Essas respostas foram representadas em um quadro.

**Quadro 1:** Perfil dos profissionais que responderam o formulário

| Variáveis             |   | %    |
|-----------------------|---|------|
| Cargo                 | Docente   | 68,7 |
|                       | Supervisor  | 7,5  |
|                       | Gestor  | 14,9 |
|                       | Monitor   | 9,0  |
| Segmento de Ensino    | Creche  | 46,3 |
|                       | Educação Infantil   | 16,4 |
|                       | Ensino Fundamental, Anos Iniciais                           | 37,3 |
| Instituição de Ensino | Centro de Educação João Batista Barroso                     | 19,4 |
|                       | Centro de Educação Infantil Maura Ferreira Brandão          | 11,9 |
|                       | Centro de Educação Infantil Vereador Wilton Amorim de Matos | 13,4 |
|                       | Centro de Educação Infantil Estrelinha do Saber             | 4,5  |

|  |   |      |
|--|---|------|
|  | Escola Municipal Olegário Tupinambá Mundim        | 11,9 |
|  | Escola Municipal Alzira Borges Souto              | 11,9 |
|  | Escola Municipal André Luiz de Carvalho Coelho    | 9,0  |
|  | Escola Municipal Professora Denise Luisa Oliveira | 10,4 |
|  | Escola Municipal Zilca dos Santos Fonseca         | 7,5  |

\* Respostas referentes às questões 1, 2 e 3 do formulário.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Ao analisar a tabela, pode-se concluir que o cargo da maioria dos indivíduos que responderam à pesquisa é de docente. Pode-se concluir também que o segmento de ensino com predominância na pesquisa foi da creche e que o número de funcionários do Centro de Educação Infantil João Batista Barroso foi superior ao das outras instituições.

**Pergunta 1** – Qual o seu cargo de atuação: docente, gestor, monitor, supervisor?

Identificou-se que, de sessenta e sete (67) respostas, quarenta e seis (46) relataram ser docentes, dez (10) gestores, seis (6) monitores e cinco (5) supervisores.

**Pergunta 2** – Qual o segmento de ensino em que você atua?

Na pergunta de número dois, verificou-se que, do total de respostas sobre o segmento de ensino, trinta e um (31) dos profissionais atuam na creche, vinte e cinco (25) no Ensino Fundamental, Anos Iniciais e onze (11) atuam na Educação Infantil.

**Pergunta 3** – Qual a instituição de ensino em que você atua?

Quanto à instituição de ensino de atuação dos entrevistados, do total de sessenta e sete (67), treze (13) atuam no Centro de Educação Infantil João Batista Barroso; oito (8) no Centro de Educação Infantil Maura Ferreira Brandão; nove (9) no Centro de Educação Infantil Vereador Wilton Amorim de Matos e três (3) do Centro de Educação Infantil Estrelinha do Saber. Ademais, foram oito (8) profissionais atuantes na Escola Municipal Olegário Tupinambá Mundim; sete (7) na Escola Municipal Professora Denise Luisa Oliveira; oito (8) na Escola Municipal Alzira Borges Souto; cinco (5) na Escola Municipal Zilca dos Santos Fonseca e seis (6) na Escola Municipal André Luiz de Carvalho Coelho.

**Pergunta 4** – Já ouviu falar da Pedagogia de Projetos?

Diante do resultado, obtido pela pergunta anterior no qual 98,5% dos profissionais já ouviram falar da Pedagogia de Projetos, é válido mencionar que existe uma parte de professores que utiliza novas metodologias de trabalho, mas, em contrapartida, há um grupo resistente. Dessa forma, é compreensível que mesmo que a maioria de sessenta e seis (66) das respostas sejam positivas, há ao menos uma (1) negativa.

**Pergunta 5** – Alguma vez você já teve contato com essa metodologia?

O resultado foi 98,5% sim e 1,5% não; ou seja, apenas um (1) participante respondeu que não, enquanto sessenta e seis (66) responderam que sim. Considerando-se a enorme diferença nesse resultado, é importante retomar que a sociedade está em constante mudança e que cabe ao profissional de educação evoluir em conjunto com ela, buscando sempre por novos métodos e estudos.

**Pergunta 6** – Você já trabalhou diretamente com essa metodologia?

Uma maioria respondeu que sim, enquanto sete (7), correspondentes a 10,5%, respondeu que não. Dessa forma, é possível verificar que, apesar de grande parte ter relatado já possuir contato com a metodologia em questão, não necessariamente trabalharam diretamente com ela.

**Pergunta 7** – Sobre a metodologia em questão, qual a frequência com que você trabalhou?

Nessa pergunta, vinte e cinco (25) profissionais da educação, o equivalente a 37,3% das respostas, responderam que trabalharam poucas vezes com a metodologia; 35,8%, ou seja, vinte e quatro (24) entrevistados responderam que trabalham de forma recorrente com a pedagogia; quatorze (14), correspondente a 20,9%, mencionaram que trabalham de vez em quando; quatro (4), sendo 6%, disseram ter trabalhado apenas uma vez. Uma vez que se obteve a confirmação de que grande parte dos profissionais entrevistados trabalham com essa metodologia, surge a dúvida em relação à forma como essa metodologia é trabalhada dentro das instituições de ensino. Em decorrência disso, elaborou-se a pergunta que será apresentada posteriormente.

**Pergunta 8** – De que forma você trabalhou com essa metodologia?

A resposta a esse questionamento evidenciou uma divisão nas opiniões, pois 68,7% dos feedbacks relataram que trabalharam através de propostas da direção, coordenação e supervisão da instituição. Outros 13,4% pontuaram que o trabalho foi feito a partir de propostas levadas para a sala de aula; 10,4% responderam que o trabalho se deu por meio dos conteúdos determinados para a faixa etária; apenas 7,5% responderam que foi através de dúvidas ou curiosidades dos alunos. Diante desses resultados, é significativo retomar o sobredito nesta pesquisa. Nogueira (2001) faz uma crítica à iniciativa da coordenação traçar o tema, delinear os objetivos de um projeto, uma vez que se um projeto é um ato de projetar, sonhar. Como a coordenação poderá sonhar os interesses de seus executores? E aos executores (alunos) é possível realizar os “sonhos” de terceiros? Para o autor o projeto deve ser um processo coletivo desde sua fase inicial.

**Pergunta 9** – Sobre o seu trabalho com essa metodologia, como você avalia a aprendizagem (significante ou insignificante)?

Nessa pergunta as respostas foram 94% sim (significante), e apenas 6% não (insignificante). Apesar da porcentagem que disse “não” ser bem pequena, não a torna insignificante, pois é esperado do uso de qualquer metodologia que sua aprendizagem seja significativa. Entretanto, em consonância com Nogueira (2001), é válido lembrar que os projetos não são e não serão salvadores dos problemas educacionais. Dessa forma, não significa que dará certo com todos os profissionais, alunos ou instituições.

**Pergunta 10** – Para você, essa pedagogia pode ser um passo rumo à aprendizagem interdisciplinar?

As respostas a esta pergunta foram unânimes, 100% dos questionados responderam que sim, que a pedagogia de projetos é um passo rumo à aprendizagem interdisciplinar.

Segundo Nogueira (2001), a interdisciplinaridade é um sonho utópico de todo educador. Ainda em concordância com o autor, nos projetos há chance de os alunos receberem diferentes estímulos para desenvolverem suas múltiplas inteligências, e isso possibilita uma aprendizagem interdisciplinar.

**Pergunta 11** – Trabalhar com projetos desta natureza é uma abordagem positiva, negativa ou você não tem uma opinião formada:

A resposta a essa pergunta foi de uma maioria (65) afirmando que o trabalho com projetos é uma abordagem positiva, enquanto dois (2) entrevistados relatam não ter uma opinião formada sobre o assunto. Conclui-se, nessa pergunta, que o trabalho do educador é complexo, uma vez que se espera uma adaptação constante da escola ao mundo e, muitas vezes, o indivíduo em questão não está preparado para essa constante mudança.

**Pergunta 12** – Para você, a Pedagogia de Projetos pode ser definida como irrelevante, interessante, ultrapassada ou revolucionária?

Para 71,6%, correspondente a quarenta e oito (48) participantes, a metodologia em questão pode ser descrita como “Interessante”. Para 28,4%, correspondente a dezenove (19), consideram-na “Revolucionária”. Em consonância com os resultados apresentados, é válido ressaltar que a Pedagogia de Projetos possui um caráter de inovação. O trabalho com projetos permite que os indivíduos vivenciem o aprender com autonomia e liberdade.

**Pergunta 13** – Para você, a Pedagogia de Projetos é mais adequada à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio, a qualquer etapa de ensino?

Quarenta e três (43) participantes da pesquisa relataram que a Pedagogia de Projetos pode ser utilizada em qualquer etapa de ensino. Por sua vez, dezesseis (16) acreditam que essa metodologia é mais adequada para a Educação Infantil, enquanto oito (8) consideram o Ensino Fundamental a melhor etapa para se trabalhar com essa metodologia. Barbosa e Horn (2008, p. 71) relatam que “os projetos podem ser usados nos diferentes níveis da escolaridade, desde a educação infantil até o ensino médio”. As autoras chamam a atenção, ainda, para o fato de que cada nível possui suas particularidades, que devem ser levadas em consideração antes e durante o trabalho com a metodologia.

**Pergunta 14** – Para você, vale a pena trabalhar com essa metodologia?

100% dos questionados responderam que vale a pena trabalhar com a Pedagogia de Projetos. Isso vem afirmar a dimensão social que a metodologia estudada alcança; mostrando que, mesmo que as experiências com o método variem, é válido conhecer, experimentar e trabalhar com projetos. Lembrando o que foi dito por Barbosa e Horn (2008, p. 110): “a pedagogia de projetos é uma possibilidade interessante em termos de organização pedagógica, porque contempla uma visão multifacetada”.



**Pergunta 15** – Para você, a Pedagogia de Projetos é um bom método para o processo de ensino-aprendizagem? (Sim, totalmente; Sim, mas com alguns ajustes; Sim, em apenas alguns pontos; Não).

As porcentagens apontam que os entrevistados acreditam que sim, que é um bom método para o processo de ensino-aprendizagem, pois 58,2% alegam ser um bom método em sua totalidade. 31,3% acreditam ser um bom método, mas que necessita de algumas correções. Outros 10,4% acreditam que é um bom método em alguns pontos. É importante mencionar que a teoria de qualquer metodologia dificilmente será igual em sua prática, e que cada experiência acontece de uma forma, gerando diferentes resultados. Por esse motivo, apesar de os participantes alegarem que é um bom método, cada um o vivenciou de uma forma diferente, e isso influencia em suas respostas.

**Pergunta 16** – Você gostou de trabalhar com essa metodologia?

Quarenta e seis (46) responderam que sim, que gostaram de trabalhar com a metodologia. Outros dezessete (17) afirmaram ter gostado bastante, e os últimos quatro participantes declararam ter gostado pouco. Verdum (2013, p. 104) afirma que “a competência do professor se desenvolve na medida em que ele vai aprendendo a transformar sua prática pedagógica, por meio de uma ação consciente, a qual exige uma postura incessante durante todo o processo”. Sendo assim, cabe mencionar que, para cada educador, a vivência é diferente.

**Pergunta 17** – Em sua experiência com a metodologia, seus alunos responderam de forma negativa, positiva ou mediana?

Esse resultado aponta que cinquenta e seis (56) das respostas afirmam que os alunos responderam de forma positiva, enquanto onze (11) reiteram que os alunos responderam de forma mediana. Nenhuma das respostas apontou que os alunos responderam de forma negativa. A metodologia oferece um diferencial no processo de ensino-aprendizagem, levando os discentes a enxergarem as relações entre as diferentes disciplinas e facilitando sua forma de interpretar o mundo, a realidade e a sociedade.

Na última pergunta do formulário, os profissionais da área da Educação que participaram da pesquisa tiveram espaço para relatarem sua experiência ao trabalhar com esse método. Essa pergunta, diferentemente das anteriores, foi opcional, os participantes puderam decidir relatar ou não suas experiências. Os relatos estão transcritos a seguir sem alterações, conforme mencionado na metodologia.

**Profissional A:** Trabalhar com essa metodologia foi muito significativo. Foi em 2017, no ensino fundamental, e os alunos se sobressaíram bastante.

**Profissional B:** Trabalhei com alunos da creche um projeto sobre a água, os alunos levaram de casa desenhos e soluções para o desperdício da mesma, trabalho feito com ajuda da família. Os alunos apresentaram o que haviam feito, conscientizaram os colegas e demais funcionários da creche. Foi um projeto significativo, prazeroso, os alunos se envolveram e demonstraram grande interesse no projeto e na prática docente.

**Profissional C:** Na creche em que trabalho é realizado o projeto identidade, onde as crianças em parceria com a família têm o seu dia de apresentar suas preferências e gostos

pessoais aos colegas, podem levar objetos que são especiais no seu dia a dia ou que marcaram quando era bebê, tudo isso só é possível pelo engajamento da escola, família e da criança que demonstra muito entusiasmo quando chega o dia de ser protagonista do projeto.

**Profissional D:** Ensinar crianças utilizando a metodologia de projetos é bastante enriquecedor. Dá oportunidade de entrelaçar conteúdo de uma forma prática levando em conta o conhecimento das crianças. Fazendo com que elas participem do processo ensino/aprendizagem construindo o próprio conhecimento através de experiências, aumentando sua autonomia e senso crítico. Trabalhar com a pedagogia de projetos é acreditar na potencialidade das crianças. Os resultados obtidos utilizando essa metodologia (desde que bem planejado), são sempre os melhores.

**Profissional E:** O trabalho com projetos é um meio do discente desenvolver habilidades necessárias para se inserir na sociedade de forma construtiva e participativa. Atualmente, na creche, uso essa pedagogia diariamente de forma a criar um espaço significativo de aprendizagem. Os alunos, apesar de pequenos, já compreendem que têm voz e participação ativas, já sabem formular perguntas e respostas e tem um maior desenvolvimento da autonomia e aprimoramento de capacidades.

**Profissional F:** Trabalhamos com o projeto de leitura, ainda estamos trabalhando, todo mês temos a premiação dos alunos que leram mais livros durante o mês. Está sendo muito bom!

**Profissional G:** Foi uma experiência boa. Os alunos responderam e atuaram de forma satisfatória. O planejamento foi em equipe. A prática foi positiva e alcançando os objetivos propostos.

**Profissional H:** Tive a oportunidade de fazer meu estágio na escola E.M.O.P.M. 1º Período e presenciei durante uma parte do ano as aulas da professora que foi desenvolvido através de projetos e subprojetos, sob supervisão da supervisora e diretora foi um excelente trabalho. Durante esse período eu pude ver e acompanhar o desenvolvimento as conquistas e descobertas das crianças, sempre levando os alunos a ir mais além, construindo seus próprios conhecimentos. Esse ano estou com uma turminha de berçário sempre desenvolvo meus planejamentos sob supervisão da supervisora e direção da escola, com temas específicos, procuro sempre estimular a curiosidade entre as crianças de modo a desenvolver a habilidades como de autonomia, levando as a resolver seus problemas. O trabalho com projetos favorece tanto o professor quanto o aluno. Através dos projetos o professor pode organizar e planejar as aulas de acordo com as necessidades de cada aluno, sempre elaborando estratégias e apoiando o aluno a alcançar seu objetivo.

**Profissional I:** Em 2016 foi desenvolvido o projeto Natal com as crianças, cada um estudou sobre o tema depois repassaram para os colegas e em grupo criaram um pequeno livro. Os alunos reagiram com gosto e entusiasmo, mostram grande interesse com as histórias dos colegas e querendo aprender mais sobre. A coordenação e direção da escola se empenharam para ajudar desde o início quando lançaram o projeto.

**Profissional J:** Trabalhar com esta metodologia é trazer o conteúdo pra criança de uma forma que ela possa despertar um interesse maior. Através da sua experiência, da associação ao seu mundo social e também com a participação da família, há uma troca de experiências e com certeza um avanço na aprendizagem. Oralidade, rodas de

conversa e entrevistas são propícias para finalizar esta metodologia, as crianças despertam a sua criticidade e aprendem de uma forma mais leve e interessante. Eu trabalho muito com esta metodologia e os alunos respondem de uma forma global bem positiva.

**Profissional K:** Todos os projetos que realizei foram com propósito de ajudar na aprendizagem de alguma forma, foram planejados com antecedência, ao nível da turma houve uma boa recepção por parte dos alunos e familiares quando necessária sua participação, as metas foram alcançadas de um modo geral e o resultado foi sucesso. Acredito valer muito a pena projetar sempre que um assunto ou conteúdo caiba fazê-lo.

**Profissional L:** Trabalhei durante um ano letivo inteiro através de projetos com temas propostos pela supervisão de acordo com a idade e preferências das crianças. Foi muito bom e positivo, uma aprendizagem bastante significativa!!

**Profissional M:** Foi significativamente positiva, pois foi através de curiosidades que partiram das crianças!

**Profissional N:** Geralmente, na educação infantil, onde trabalho, usa-se muito esse método, buscando abordar as dificuldades das crianças e tentar resolver eventuais problemas. Um projeto que já trabalhei e gostei bastante foi de identidade e autonomia, com o nome “eu, o outro e o nós”; observei grandes avanços no decorrer do projeto. Cada semana era dedicada a um aluno, a suas particularidades e preferências, mostrando assim as diferenças e gostos de cada um, e de cada família.

**Profissional O:** Minha experiência com essa metodologia foi boa, os alunos demonstraram interesse e houve aprendizagem. Com a metodologia de projetos os alunos ficam mais interessados e acabam participando mais, além de podermos trabalhar de forma interdisciplinar.

**Profissional P:** Trabalhar com projetos norteia o educador. Desde o início desse ano meu trabalho é desenvolvido e planejado com projetos propostos pela supervisora. Vejo um grande desenvolvimento nos meus alunos.

**Profissional Q:** Na educação infantil, principalmente na creche, essa metodologia é bastante usada. Nós todos aprendemos de uma forma muito mais significativa quando temos a oportunidade de aprender da nossa forma, podendo investigar em todos os aspectos aquele assunto tratado. Eu trabalhei por meio de um planejamento conduzido pela supervisão da escola. As crianças gostam bastante e aprendem sem perceber que estão estudando.

**Profissional R:** Desde que comecei a atuar como docente na creche, sempre trabalho com projetos com meus alunos, e considero uma metodologia muito positiva. Acredito que através dos projetos, conseguimos abordar vários temas interessantes para as crianças, e gerar uma aprendizagem mais significativa.

**Profissional S:** Trabalhei no ano de 2019 em uma escola em turmas do ensino fundamental, anos iniciais. Eram projetos integradores, trabalhados de forma interdisciplinar, englobava várias áreas de conhecimento, com temas diversos e contemporâneos. Foi desafiador, porém sem maiores dificuldades, havia um norte a se seguir, um livro didático específico para cada turma com todo o desenvolver. O planejamento era baseado através das instruções contidas nos livros didáticos. A prática das ações se dava através de aulas lúdicas, interativas e específicas, que aconteciam semanalmente, logo após adquirirem conhecimentos, os alunos sempre teriam

apresentações finais sobre suas construções, para toda a escola. Os alunos responderam de diversas formas, na maioria das vezes com empenho, curiosidade e dedicação, alcançando diversos objetivos de aprendizagem.

**Profissional T:** Sempre que possível utilizo esta metodologia, pois ela engloba vários conteúdos de forma significativa. Na minha opinião, além de ocorrer um aprendizado no sentido global da palavra, a pedagogia de projetos contribui para a organização da sequência didática e para a interdisciplinaridade dos conteúdos. Quando há um planejamento com objetivo, de interesse dos alunos e com uma sequência didática que faz sentido, a atuação e a resposta dos alunos é sempre positiva.

**Profissional U:** A minha experiência com esse método de trabalho foi muito boa, é uma forma de conhecer mais cada um. Os alunos se adaptaram muito bem nessa forma de aprendizado, o planejamento se deu com o apoio da supervisão foi uma união de ideias.

**Profissional V:** Trabalhei em sala de aula com alunos da Educação Infantil, e o resultado foi excelente. Houve a participação de toda a comunidade escolar, as famílias se empenharam bastante e as crianças colecionaram momentos incríveis de aprendizagem e afeto.

**Profissional W:** Minha experiência foi muito positiva. Comecei a trabalhar quando era professora em Brasília. E desde então todo ano trabalho com algum tipo de projeto. Seja por iniciativa minha ou da direção das escolas em que já trabalhei. Acho de grande valia no ensino.

**Profissional X:** Trabalhei em 2018 e 2019 com projetos propostos pela supervisão e também já havia trabalhado outros anos. Gosto de trabalhar com essa metodologia acho que tem resultado positivo mas também nem sempre é possível trabalhar devido o planejamento que temos que seguir.

**Profissional Y:** Sempre trabalhei com projetos na Educação Infantil. Um deles foi muito marcante: Prazer em Conhecer. Cada semana estudávamos uma criança: o que ela mais gostava, letra inicial do nome, atividades relacionadas a ela, etc... O aprendizado das crianças era muito nítido quando se tratava de algo do convívio delas. Fazíamos o projeto no início do ano, passávamos para os pais como seria e já fazia um cronograma para as famílias se prepararem juntamente com os alunos.

**Profissional Z:** A pedagogia de projetos acho que é uma das melhores formas de trabalhar, facilita tanto o trabalho da professora quanto a aprendizagem do aluno, uma forma mais ampla de aprendizagem podendo abordar o assunto de forma lúdica e prazerosa para os alunos, não sai da sequência didática mesmo trabalhando com assuntos diferentes, pois podemos abordar diversos temas em um só projeto. Os alunos conseguem absorver bem mais os temas abordados pelo fato de os projetos durarem mais tempo e serem mais detalhados. O planejamento e a prática ficam mais fáceis por poder abordar diversas formas de aplicar os temas e por poderem durar mais tempo, alguns projetos podem durar até o ano inteiro.

Foram recebidos trinta e nove (39) relatos de experiência, sendo alguns apenas contando se o trabalho com projetos havia dado certo ou não. As respostas expostas, de A a Z, foram as respostas positivas, mais completas. Seguem abaixo aquelas respostas sobre experiências que não foram tão proveitosas ou foram mais resumidas.

**Profissional A:** Meus alunos participaram pouco, pois a idade deles não contribuiu muito.

**Profissional B:** Achei um pouco difícil pela questão da idade são muitos pequenos para desenvolver projetos apesar que eles sempre nos surpreende.

**Profissional C:** Trabalhei muito pouco, acho importante quando é feito de maneira correta...

**Profissional D:** Em anos anteriores. Gostei mais com alunos maiores.

Eles compreendem melhor.

**Profissional E:** A turma não correspondeu a proposta.

**Profissional F:** Gratificante.

**Profissional G:** Essencial.

**Profissional H:** Na Gestão, promovemos projetos que tiveram uma boa execução dos docentes e aprendizagem significativa dos alunos.

**Profissional I:** Foi muito bom, meus alunos responderam muito um bom desempenho.

**Profissional J:** Trabalhar nessa metodologia é muito bom, os alunos gostam de projetos pré definidos com aulas mais interativas e diferentes.

**Profissional K:** Demanda estudo e dedicação, porém é produtivo e prazeroso trabalhar com projetos.

**Profissional L:** Trabalho com essa metodologia, é muito proveitoso para todas as crianças da escola, elas gostam muito.

**Profissional M:** Foi uma nova aprendizagem, cheia de conhecimentos e novas experiências.

É importante retomar que a Pedagogia de Projetos é uma metodologia ampla e cheia de possibilidade e, mesmo que diferentes turmas trabalhem com ela e até com o mesmo tema, os resultados podem ser diferentes. Cada experiência é singular nesse processo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve o propósito de investigar a Pedagogia de Projetos, sua relevância como metodologia ativa e interdisciplinar para o processo de ensino-aprendizagem, e quais benefícios essa abordagem oferece para a práxis pedagógica. Com base nas informações retratadas, notou-se que essa prática tem seus benefícios, uma vez que oferece aos discentes a oportunidade de crescimento, autonomia e criticidade. Além de se mostrar uma oportunidade de trabalho dinâmico entre professor e aluno, cria um ambiente estimulante de aprendizagem.

A Pedagogia de Projetos, como Metodologia Ativa, contribui para que os indivíduos se desenvolvam amplamente. É uma proposta de ensino válida, mas não milagrosa; pois, para ser efetiva, todos os atores do processo de aprendizagem precisam estar envolvidos e comprometidos. Em virtude da pesquisa de campo, foi possível perceber que a prática difere bastante da teoria, já que há diversos desafios e dificuldades encontradas na implementação da metodologia. Apesar disso, é uma pedagogia conhecida entre os educadores, que muitos a utilizam e a consideram eficiente. Enfim, a Pedagogia de Projetos é efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Como se trabalha com projetos. **Revista TV Escola**, Brasília, n. 22, 2002.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. das G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

CORTELAZZO, A. L. *et al.* **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem: para refinar seu cardápio metodológico**. 2. ed. Paraíba: Alta Books, 2018.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. O conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HORN, M. da G. de S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MASSON, T. *et al.* **Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL)**. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2012/artigos/104325.pdf>.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Disponível em: [https://ifce.edu.br/tabuleirodonorte/campus\\_tabuleiro/coordenacao-de-pesquisa-e-extensao/grupos-de-pesquisa/metodologias-ativas-e-ensino-de-linguas-matel/sugestoes-de-leitura/metodologias-ativas-para-uma-aprendizagem-mais-profunda-jose-moran.pdf/view](https://ifce.edu.br/tabuleirodonorte/campus_tabuleiro/coordenacao-de-pesquisa-e-extensao/grupos-de-pesquisa/metodologias-ativas-e-ensino-de-linguas-matel/sugestoes-de-leitura/metodologias-ativas-para-uma-aprendizagem-mais-profunda-jose-moran.pdf/view).

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia de projetos: etapas, papéis e atores**. 4. ed. São Paulo: Érica, 2007.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia de projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.

RODRIGUES, A. C. G. **Pedagogia de projetos**: o lúdico na Educação Infantil. 2013. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Centro Osmar de Aquino, Departamento de Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2013.

SILVA, L. P. da; TAVARES, H. M. Pedagogia de projetos: inovação no campo educacional. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 236-245, 2010.

# O lúdico como ferramenta no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil

*Recreation as a tool in the teaching-learning process in Kindergarten*

VITÓRIA PORFÍRIO SANTOS  
Graduada em Pedagogia (UNIPAM)  
E-mail: vitoriaporfirio1309@gmail.com

EDITE DA GLÓRIA AMORIM GUIMARÃES  
Professora orientadora (UNIPAM)  
E-mail: edite@unipam.edu.br

---

**Resumo:** A presente pesquisa investigou o uso da ludicidade como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, com o intuito de promover o desenvolvimento pleno das crianças. Buscou-se compreender se os professores estão incorporando atividades lúdicas em suas práticas de sala de aula e de que forma o jogo, o brinquedo e a brincadeira contribuem para a aprendizagem nesse contexto. Realizou-se uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, com uma revisão da literatura que abordou os marcos legais da Educação Infantil e a importância dos elementos lúdicos para o desenvolvimento dos alunos. Observou-se que a ludicidade desempenha um papel fundamental no processo educacional, facilitando a prática pedagógica. Por meio de atividades lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, psicológicas e motoras, promovendo autonomia, imaginação, confiança, cooperação, curiosidade, iniciativa e relacionamentos interpessoais.

**Palavras-chave:** ludicidade; Educação Infantil; ensino-aprendizagem; brincadeira.

**Abstract:** This research investigated the use of playfulness as a tool in the teaching-learning process in Kindergarten, aiming to promote the full development of children. The study sought to understand whether teachers are incorporating playful activities into their classroom practices and how games, toys, and play contribute to learning in this context. A qualitative exploratory research was conducted, including a literature review that addressed the legal frameworks of Kindergarten and the importance of playful elements for student development. It was observed that playfulness plays a fundamental role in the educational process, facilitating pedagogical practice. Through playful activities, children develop cognitive, psychological, and motor skills, promoting autonomy, imagination, confidence, cooperation, curiosity, initiative, and interpersonal relationships.

**Keywords:** playfulness; Kindergarten; teaching-learning; child's play.

---

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante décadas, o ato de brincar foi subestimado, sendo percebido meramente como uma forma de manter as crianças ocupadas enquanto seus pais trabalhassem. Nesse contexto, as atividades lúdicas eram consideradas apenas como passatempos sem



relevância para o desenvolvimento infantil. No entanto, atualmente, muitos educadores ainda não atribuem a devida importância ao uso do lúdico como uma ferramenta eficaz no processo de aprendizagem em sala de aula. Isso resulta na exclusão dos jogos, brinquedos e brincadeiras do ambiente educacional, contribuindo para a monotonia e falta de interesse por parte dos alunos.

Sobre o jogo, Kishimoto (2005, p. 36-37) afirma que

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.

Dessa forma, ao empregar recursos lúdicos em sala de aula, o educador proporciona aos alunos uma experiência de aprendizado prazerosa, dinâmica e abrangente. Desde o seu nascimento, as crianças estão constantemente envolvidas em processos de descoberta, adquirindo novos conhecimentos por meio da interação com o ambiente e com outras pessoas. Essas experiências educacionais contribuem para sua formação como indivíduos criativos, participativos e críticos, preparando-as para a vida em sociedade.

Nessa linha de pensamento, a pedagoga Marieta Nicolau (1995), em seus estudos, afirma que

quando a criança está brincando ou jogando, libera e canaliza suas energias, podendo transformar, portanto, uma realidade difícil em algo mais leve, dando abertura a fantasia, enfrentando os desafios, imitando e representando as interações presentes na sociedade no qual se vive, atribuindo aos objetos significado diferente, definindo e respeitando as regras, que são estipuladas pelo contexto social. A criança decide dessa forma, sobre o que, com quem, onde, com o que, como brincar e o tempo em que brinca, constrói a brincadeira no momento de brincar, brinca sem finalidades ou objetivos explícitos, aprendem a lidar com suas angústias, criando e deixando fluir sua capacidade e liberdade da criação (NICOLAU (1995) *apud* GONÇALVES e COSTA, 2018).

Ao brincar, a criança recria diversas aprendizagens previamente absorvidas por meio da observação. Ela assume de maneira leve e descontraída papéis que, em sua maioria, ainda não lhe são atribuídos, mas que poderão fazer parte de sua vida adulta. Por exemplo, ao brincar de ser pai, mãe ou professor, a criança imita as características que observa nessas figuras – como maneirismos, gestos e atividades cotidianas – com admiração ou não. No contexto do faz de conta, a criança pode incorporar também um personagem de super-herói ou super-heroína que admire, buscando resolver desafios e obstáculos enfrentados, o que contribui para o desenvolvimento de sua autoestima e

autoconfiança. Por meio de atividades lúdicas, a criança exercita o raciocínio lógico de forma descontraída, sem o receio de cometer erros.

Nesse sentido, Fantacholi (2011) afirma que

Na educação de modo geral, e principalmente na Educação Infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social. A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento do mundo. O lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, oralidade, pensamento e o sentido (FANTACHOLI, 2011, *online*).

Sendo assim, é fundamental que os supervisores orientem o corpo docente a incorporar o lúdico em sua prática pedagógica, o que permitirá a introdução de jogos, brinquedos e brincadeiras como facilitadores do desenvolvimento de diversas habilidades, sejam elas motoras, cognitivas e/ou sociais. O presente estudo teve como objetivo destacar a importância das atividades lúdicas – jogos, brinquedos e brincadeiras – para o desenvolvimento intelectual, físico e emocional das crianças, especialmente na Educação Infantil. Espera-se que, por meio das discussões apresentadas, o corpo docente compreenda que ao adotar atividades lúdicas não se compromete a seriedade ou a validade dos conteúdos; pelo contrário, tais práticas contribuem de maneira significativa para o processo de aprendizagem.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender o quanto a ludicidade precisa estar presente no processo de ensino-aprendizagem das crianças da Educação Infantil, tendo em vista seu pleno desenvolvimento. Com os objetivos específicos, espera-se compreender o histórico da educação infantil, bem como os marcos legais; caracterizar o que é o jogo, o brinquedo e a brincadeira; reconhecer os direitos de aprendizagem dos educandos da Educação Infantil de acordo com a Base Nacional Comum Curricular; e reconhecer o lúdico como ferramenta importante para o processo ensino-aprendizagem.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A infância nem sempre recebeu o reconhecimento que merecia na sociedade, apesar de ser uma fase crucial no desenvolvimento humano. O estudo e a valorização dessa etapa são relativamente recentes. Ao considerar o desenvolvimento infantil, é necessário adotar uma abordagem sensível e dedicada, pois é nesse período que a criança necessita de atenção especial e de experiências lúdicas no ambiente educacional, a fim de promover um aprendizado eficaz e garantir seu desenvolvimento pleno.

Nesse contexto, este estudo busca destacar a importância da ludicidade na Educação Infantil, com foco nos jogos, brinquedos e brincadeiras, elementos que têm acompanhado a humanidade.

É fundamental também considerar a relevância dos documentos oficiais que orientam a prática educativa, pois esses documentos auxiliam os professores em sua abordagem pedagógica e enfatizam a importância do lúdico na educação. Ao integrar

esses elementos na sala de aula, o educador proporciona à criança a oportunidade de aprender, desenvolver aspectos físicos, psicológicos e emocionais, enquanto se diverte, interage com os outros e explora o ambiente ao seu redor. Assim, compreendemos a significância da inclusão de atividades lúdicas no contexto educacional.

## 2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS LEGAIS

Apesar do reconhecimento atual da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, sua trajetória nem sempre foi assim. Inicialmente, era vista predominantemente como uma instituição assistencialista, na qual os pais depositavam seus filhos enquanto trabalhavam, sem uma ênfase na educação formal. Os profissionais envolvidos nesse contexto não necessitavam de formação específica, uma vez que o papel principal era o cuidado com as crianças, em detrimento do aspecto educativo.

Com o tempo, houve uma mudança significativa na percepção da infância e nas demandas da sociedade em relação às crianças. Gradualmente, os direitos das crianças foram reconhecidos e suas necessidades e capacidades de desenvolvimento passaram a ser valorizadas. Esse avanço resultou em uma transformação no conceito de Educação Infantil, que passou a compreender que sua função não se limitava apenas ao cuidado, mas também incluía o aspecto educacional.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, preconiza que

educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

A instituição de Educação Infantil desempenha um papel fundamental ao proporcionar acesso a elementos culturais que enriquecem o desenvolvimento das crianças e promovem sua inserção social por meio de diversas aprendizagens. É essencial que esse ambiente proporcione experiências diversificadas que estimulem o desenvolvimento da identidade das crianças, permitindo que elas explorem e compreendam diferentes aspectos culturais e sociais.

Para o RCNEI,

contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da

educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998, p. 24).

O cuidado na Educação Infantil está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento integral da criança, abrangendo suas dimensões afetivas, cognitivas e biológicas para garantir que seu desenvolvimento ocorra de forma holística.

A base educacional no Brasil é fundamentada em documentos oficiais, sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um deles, de suma importância para a educação no país. A BNCC aborda aspectos históricos e conceituais essenciais para a compreensão e aprimoramento da Educação Infantil, oferecendo diretrizes e orientações pedagógicas que embasam a prática educativa nessa etapa crucial do desenvolvimento infantil.

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 35-36).

Com o avanço histórico da Educação Infantil no Brasil, ficou estabelecido que essa etapa integra a Educação Básica, acolhendo crianças de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 5 anos em pré-escolas. Esse direito é garantido a todas as crianças, independentemente de sua condição social e econômica, e é dever tanto do Estado quanto da família. As creches e pré-escolas são reconhecidas como espaços institucionais não domiciliares,

podendo ser públicas ou privadas, oferecendo jornada parcial ou integral durante o dia, e são geridas e supervisionadas por órgãos competentes e regulamentadas pelas secretarias de educação.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) são um documento normativo que orienta essa etapa educacional. Elas definem a criança como um sujeito histórico e de direitos, que, por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Na Educação Infantil, a criança brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói significados sobre a natureza e a sociedade, contribuindo para a produção cultural (BRASIL, 2010, p. 12).

A criança está em constante processo de aprendizagem e evolução, e sua interação com o mundo proporciona descobertas e novas aprendizagens. A sua inserção na escola é fundamental para o seu desenvolvimento pleno, e quanto mais lúdico for o processo educacional, mais significativa será sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explicita que

de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2018, p. 37).

A brincadeira desempenha um papel crucial na infância, pois proporciona à criança interações descontraídas com seus pares, possibilitando uma aprendizagem leve e natural. Ao observar a criança brincando, o adulto pode identificar suas dificuldades, interesses e expressões afetivas, orientando-a de maneira adequada para alcançar aprendizagens significativas.

Considerando a importância dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, são ancorados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, sendo eles:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das

atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p. 38).

Esses direitos garantem que o professor, com intencionalidade pedagógica, proponha situações desafiadoras para que as crianças da Educação Infantil se sintam encorajadas a resolvê-las de forma ativa. Assim, a criança construirá sua visão sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo que a cerca.

Ainda na BNCC, são definidos cinco campos de experiências que definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da organização curricular da Educação Infantil, são eles:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e

linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.) (BRASIL, 2018, p. 40-43).

Os campos de experiências têm como base situações e vivências cotidianas das crianças, bem como seus conhecimentos e os aspectos culturais que as envolvem. Esses campos orientam a prática do educador, proporcionando aos alunos experiências concretas em diversos ambientes, com pessoas variadas e manifestações culturais distintas. Dessa forma, busca-se ampliar o repertório cultural das crianças e envolvê-las em aprendizagens significativas.

## 2.2 O JOGO, O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA

O processo educacional engloba diversas estratégias e recursos para facilitar a aprendizagem, entre eles, os jogos e as brincadeiras. Ao adotar uma abordagem lúdica na educação, o professor busca formas de tornar o aluno mais consciente, envolvido e interessado nas atividades propostas.

Embora exista ainda certa confusão na definição dos termos jogo, brinquedo e brincadeira, muitas vezes sendo utilizados de maneira intercambiável, é importante reconhecer que essa dificuldade em diferenciá-los surge da atribuição de significados distintos a cada um desses conceitos.

Nessa perspectiva, Kishimoto (2005, p. 15) declara que

Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma

definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam.

É importante destacar que, embora compartilhem a mesma denominação, jogo, brinquedo e brincadeira possuem particularidades distintas devido às influências culturais de cada sociedade e região. A percepção de um jogo varia conforme os valores e costumes expressos pela linguagem de um contexto social específico. Essa diversidade cultural é responsável pela dificuldade em uma definição precisa, embora as similaridades permitam classificar e atribuir características aos jogos.

Além disso, é válido considerar a distinção entre o jogo infantil e o jogo dos adultos. Conforme Huizinga (2001 *apud* BUENO, 2010, p. 24), para a criança, o jogo representa um momento de aprendizado, enquanto para o adulto, é principalmente uma forma de recreação. Portanto, compreende-se a importância da integração de jogos na prática pedagógica dos professores, visando o desenvolvimento integral das crianças.

Kishimoto (2011, p. 1) ainda salienta que

A variedade de jogos conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros mostram a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria jogo.

Com efeito, o jogo se caracteriza pela presença de regras, sejam elas explícitas ou implícitas, que orientam a conduta dos participantes, constituindo-se como uma representação da realidade cultural ou como uma manifestação fantasiosa. Essa diversidade resulta em uma ampla variedade de jogos.

Segundo as autoras Ribeiro e Souza (2011, p.15), os jogos podem ser classificados em dois grupos distintos: os de enredo e os de regras. Os primeiros, denominados jogos imaginativos, como as fábulas, promovem o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo da criança ao permitirem que ela experimente comportamentos adultos. Por outro lado, os jogos de regras, exemplificados pelo dominó, restringem a imaginação, uma vez que são as normas que delineiam o curso do jogo, demandando atenção para seu progresso.

Nesse contexto, o educador dispõe de diversas opções para incorporar os jogos em sua prática pedagógica, visando o desenvolvimento infantil em várias dimensões. É possível trabalhar aspectos cognitivos, ampliar o repertório cultural, estimular a imaginação, promover a atenção e concentração, além de favorecer o desenvolvimento físico e motor. Além disso, os jogos também podem transmitir valores importantes, como o respeito ao próximo e às regras estabelecidas.

Para Bueno (2010, p. 25), “o jogo é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criatividade da criança tanto na criação como também na execução. Os jogos são importantes, pois envolvem regras como ocupação do espaço e a percepção do lugar”.



mbora o jogo infantil seja frequentemente associado a uma atmosfera lúdica e prazerosa, é crucial ressaltar que, quando aplicado à educação, ele não perde sua seriedade ou importância. Pelo contrário, durante o jogo, a criança concentra-se e constrói seu desenvolvimento de forma integral, aproveitando a natureza lúdica da atividade.

Essa abordagem torna a aprendizagem mais significativa, ao mesmo tempo em que proporciona diversão e prazer, resultando em momentos de risos e satisfação. Dessa forma, o uso de jogos na educação contrasta com as metodologias tradicionais frequentemente percebidas como rígidas e formais. Conforme apontado por Bueno (2010, p. 21), brincar não deve ser interpretado como uma atividade que desperdiça tempo, tampouco como uma simples maneira de ocupá-lo. Pelo contrário, é uma forma de engajar a criança diretamente com o objeto em questão, embora nem sempre a brincadeira envolva um objeto físico.

O brinquedo, em contraste com o jogo, é uma representação da realidade que varia conforme a cultura e a faixa etária do público-alvo, e não possui necessariamente regras. A criança pode interagir com brinquedos prontos, fabricados por indústrias ou artesãos, ou pode criar seus próprios brinquedos utilizando uma variedade de recursos, como materiais recicláveis ou objetos cotidianos aos quais ela atribui novos significados, como embalagens, retalhos de tecido, ou molhos de chaves, por exemplo.

Brougère (1981 *apud* KISHIMOTO, 2011, p. 8) afirma que “brinquedos construídos especialmente para a criança só adquirem o sentido lúdico quando funcionam como suporte da brincadeira. Caso contrário, não passam de objetos”, o que implica que um brinquedo, por mais elaborado que seja, só se torna lúdico quando é utilizado como ferramenta para a brincadeira. Em outras palavras, a presença de um brinquedo por si só não garante a experiência lúdica; é necessário que as crianças tenham a liberdade de escolher quando, como e com o que brincar para que o brinquedo desempenhe seu papel na atividade lúdica.

O uso de brinquedos proporciona à criança a oportunidade de explorar e imaginar diversas funções para os objetos, permitindo que ela identifique e desenvolva seus gostos e preferências. Os brinquedos representam um valioso recurso pedagógico para creches e pré-escolas, pois materiais como massinha de modelar, areia, folhas de árvore, panelinhas, bolas, carrinhos, bonecas, entre outros, são instrumentos poderosos que auxiliam no desenvolvimento infantil, promovendo importantes descobertas.

A inserção da criança na Educação Infantil pode ser acompanhada de sentimentos de nostalgia e saudade pela separação de casa e da família. Permitir que a criança leve um brinquedo de casa para a escola pode ser uma estratégia eficaz para ajudá-la a lidar com esses momentos de angústia. A presença do brinquedo familiar proporciona à criança uma sensação de proximidade com seu ambiente familiar, oferecendo-lhe conforto emocional durante sua estadia na escola. Mesmo que seja apenas por alguns minutos, o tempo dedicado ao brinquedo trazido de casa é o suficiente para que a criança se sinta conectada com sua família, fortalecendo assim os laços entre família e escola.

É importante ressaltar que a brincadeira não necessita obrigatoriamente de um brinquedo, pois a criança pode se entreter com seu próprio corpo ou com elementos encontrados na natureza. Nesse contexto, Bohm (2015, p. 14) observa que “durante a

brincadeira, a criança tem maior flexibilidade para modificar regras em comparação com os jogos, podendo inventar novas regras, alterá-las ou incluir novos participantes, o que lhe confere maior autonomia durante o processo de brincar”.

A brincadeira desempenha uma importante função socializadora e integradora, promovendo a cooperação entre as crianças. Para garantir uma experiência de brincar enriquecedora, o educador deve oferecer uma variedade de objetos e materiais que estimulem a imaginação, incentivando a participação ativa do grupo infantil para desenvolver habilidades como a escuta, a convivência em conjunto e a valorização da diversidade. Ao interagir com outros colegas durante a brincadeira, a criança aprimora sua capacidade de pensar de forma flexível, de se comunicar, de exercer liderança e de raciocinar.

Nessa perspectiva, Kishimoto (2005, p. 36) ainda ressalta que

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com cognições, afetivas, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la.

Portanto é evidente que o jogo e a brincadeira desempenham papéis significativos e valiosos no processo de ensino-aprendizagem, considerando o desenvolvimento infantil. Ao proporcionar experiências de aprendizado lúdicas e espontâneas, essas práticas adquirem um significado profundo na formação das crianças.

### 2.3 O LÚDICO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A ludicidade está intrinsecamente ligada ao divertimento e ao prazer. Na primeira infância, o lúdico está associado principalmente às brincadeiras de faz de conta e, posteriormente, aos jogos. Essa dimensão tem um valor fundamental na infância, porém transcende para todas as fases da vida das pessoas. Quanto à origem da palavra “lúdico”, Apaz *et al.* (2012, p. 7 *apud* FERRARI *et al.*, 2014, p. 16) explicam que

[...] o termo lúdico etimologicamente é derivado do Latim “*ludus*” que significa jogo, divertir-se e que se refere à função de brincar de forma livre e individual, de jogar utilizando regras referindo-se a uma conduta social, da recreação, sendo ainda maior a sua abrangência. Assim, pode-se dizer que o lúdico é como se fosse uma parte inerente do ser humano, utilizado como recurso pedagógico em várias áreas de estudo oportunizando a aprendizagem do indivíduo.

A educação tem como principal propósito a formação de cidadãos críticos e criativos, capazes de adquirir e construir novos conhecimentos de maneira contínua. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem deve estar em constante aprimoramento e adaptação das metodologias educativas, visando proporcionar uma educação de excelência.

O lúdico emerge como uma poderosa ferramenta a ser empregada no ambiente escolar. Conforme observado por Kishimoto (2005, p. 36), “O brinquedo educativo remonta aos tempos do Renascimento, mas ganha destaque com a expansão da educação infantil, especialmente a partir deste século. Ele é compreendido como um recurso que ensina, desenvolve e educa de maneira prazerosa [...]”.

Continuamente, as crianças manifestam um desejo intrínseco de aprender e uma curiosidade inata em desvendar o mundo que as envolve. No entanto, muitas vezes, não se sentem motivadas ou entusiasmadas em frequentar o ambiente escolar, pois as metodologias utilizadas ainda seguem padrões muito tradicionais, negligenciando a ludicidade e o prazer no processo educativo.

Conforme preconizado pelo Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998, p. 21), as crianças possuem uma natureza singular, que as distingue como indivíduos dotados de sentimentos e percepções particulares do mundo. Desde cedo, nas interações estabelecidas com as pessoas próximas e o ambiente ao seu redor, as crianças demonstram seu esforço para compreender o contexto em que vivem, as relações complexas que testemunham e, por meio das brincadeiras, expressam as condições de sua realidade e seus anseios e aspirações.

No processo de construção do conhecimento, as crianças recorrem a diversas formas de linguagem para formular hipóteses e ideias sobre os aspectos que desejam compreender. Desta maneira, elas desenvolvem conhecimentos por meio da interação com outras pessoas e com o ambiente que as cerca. É importante ressaltar que o conhecimento adquirido pela criança não é uma simples reprodução da realidade, mas sim o resultado de um intenso processo de criação, atribuição de significados e reinterpretção de suas experiências.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2009, p. 16-17) afirma que,

já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca imagina-se mãe [...]. É claro que em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram [...]. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas.

Nesse contexto, o lúdico desempenha um papel crucial no processo criativo, permitindo que a criança recrie experiências passadas e atribua novos significados aos

conceitos que já possui. Através das brincadeiras, ela pode expressar seus pensamentos e compreender o mundo real ao seu redor. Apesar das evidências substanciais sobre as contribuições da ludicidade no desenvolvimento das capacidades cognitivas, psicológicas e motoras, incluindo a promoção da autoestima, imaginação, confiança, cooperação, curiosidade, iniciativa e relacionamentos interpessoais, o ato de brincar ainda é muitas vezes desvalorizado, visto como um mero passatempo desprovido de significado ou relegado ao mérito apenas dos bons alunos.

De acordo com Friedmann (1996, p. 15),

na escola “não dá tempo para brincar”, justificam os educadores, Por quê? Há evidentemente um programa de ensino a ser cumprido e objetivos a serem atingidos, para cada faixa etária. Com isso o jogo fica relegado ao pátio ou destinado a “preencher” intervalo de tempos entre as aulas. Entretanto, o jogo pode e deve fazer parte das atividades curriculares, sobretudo nos níveis pré-escolar e de 1º grau, e ter um tempo preestabelecido durante o planejamento, na sala de aula.

A desvalorização dos jogos, brinquedos e brincadeiras, em contrapartida à supervalorização dos conteúdos programáticos, contribui para a percepção equivocada da ludicidade e, mais grave ainda, para a subestimação da infância. Considerar a infância como um período de menor importância é um equívoco, uma vez que é durante essa fase que se desenvolvem capacidades e potencialidades fundamentais - físicas, cognitivas, emocionais, entre outras - que acompanharão a pessoa ao longo da vida. É imprescindível que os professores reconheçam a importância de integrar brincadeiras ao conteúdo, pois isso é crucial para a aprendizagem dos alunos. Quando uma criança sente prazer ao brincar, também pode sentir prazer ao estudar.

Portanto,

cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (BRASIL, 1998, p. 29).

Quando o professor intervém de forma intencional nas brincadeiras infantis, proporcionando materiais adequados e um ambiente estruturado para o brincar, ele possibilita o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais da criança. O educador não deve ser apenas um observador passivo da brincadeira, mas sim um participante ativo, assumindo diferentes papéis durante o brincar.

É evidente o impacto positivo da ludicidade na aprendizagem, uma vez que é por meio das brincadeiras que as crianças se comunicam com o mundo, expressam suas

ideias e adquirem novos conhecimentos. Portanto, o professor deve reconhecer que os alunos não aprendem de maneira uniforme, mas sim por meio de diversas atividades e na experiência prazerosa de realizá-las.

Luckesi (2005, p. 1 *apud* FERRARI *et al.*, 2014, p. 18), em consonância com Brasil (1998), afirma que

[...] brincar será uma atividade tão profunda quanto qualquer outra atividade do ser humano, que seja cuidadosa, criativa e produtiva. Essa compreensão nos levaria a não mais utilizar expressões desqualificadoras do brincar [...] E, neste caso, ato de brincar será sério porque profundo.

Certamente, é fundamental que o professor compreenda o significado do lúdico e reconheça sua importância nas atividades educativas, incluindo jogos e brincadeiras, que proporcionam não apenas divertimento e prazer, mas também aprendizado significativo aos alunos. Ao compreender o potencial pedagógico do lúdico, o professor pode utilizar essas atividades de forma intencional e estruturada para promover o desenvolvimento integral das crianças, abordando diversos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores.

### 3 METODOLOGIA

A abordagem exploratória e qualitativa adotada neste estudo permitiu uma análise aprofundada sobre a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. A pesquisa bibliográfica descritiva serviu como base teórica, fornecendo insights valiosos dos principais autores no campo, como Kishimoto, Vygotsky, Bueno e Fantacholi, bem como referências em documentos oficiais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A coleta de dados abrangeu uma variedade de fontes, incluindo pesquisas online, análises de artigos científicos, livros e legislações pertinentes ao tema, abrangendo um período significativo entre os anos de 1996 a 2018. Essa ampla gama de fontes permitiu uma visão abrangente e aprofundada do papel do lúdico na Educação Infantil.

### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber a relevância da ludicidade no processo educacional, especialmente na Educação Infantil. Embora haja resistência por parte de alguns educadores em relação à inserção de atividades lúdicas, é fundamental reconhecer que o lúdico não apenas complementa, mas também enriquece o aprendizado das crianças.

Ao revisitar o referencial teórico levantado, torna-se evidente que a ludicidade não compromete a seriedade dos conteúdos escolares; ao contrário, ela os enriquece, proporcionando uma abordagem mais dinâmica e eficaz para a aprendizagem. Além disso, é essencial ressaltar que o brincar é um direito das crianças, respaldado pela Base

Nacional Comum Curricular, e, como tal, deve ser promovido ativamente no ambiente escolar.

Os jogos, brinquedos e brincadeiras desempenham papéis essenciais no desenvolvimento das crianças, auxiliando na construção de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Os jogos, por exemplo, promovem o respeito às regras, o raciocínio lógico e a concentração. Já os brinquedos possibilitam a exploração e a descoberta, ampliando a capacidade de imaginação. As brincadeiras, por sua vez, favorecem a socialização, a cooperação e o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Portanto, é crucial que os educadores reconheçam o potencial educativo do lúdico e o incorporem de forma ativa em suas práticas pedagógicas. Espera-se que este estudo tenha contribuído para sensibilizar os professores sobre a importância das atividades lúdicas e para promover sua aplicação efetiva no contexto escolar, beneficiando assim o desenvolvimento integral dos alunos da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- BOHM, O. **Jogo, brinquedo e brincadeira na educação**. 2015. 20 f. TCC (Especialização) - Pós-Graduação Lato Sensu em Educação e a Interface com a Rede de Proteção Social da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, 2015. Disponível em: <http://ensinosuperior.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-ate-2017/ciencias-humanas/101-especializacao-ciencias-humanas>.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI**. vol. 1. Brasília, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, 2018. (Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf).
- BUENO, E. **Jogos e Brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica**. 2010. 43 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2010%20ELIZANGELA%20BUENO.pdf>
- FANTACHOLI, F. das N. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um olhar Psicopedagógico. **Revista Científica Aprender**, [s.l.], ed. 05, dez. 2011. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78>.

FERRARI, K. P. G.; SAVENHAGO, S. D.; TREVISOL, M. T. C. A contribuição da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. **Unoesc & Ciência- ACHS**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 15–22, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/4560>.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GONÇALVES, L. J.; COSTA, C. R. B. O brincar na Educação Infantil como um ato de aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, ed. 02, vol. 01, p. 175-186, 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/brincar-na-educacao-infantil>

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. [S.L.]: Cortez, 2005. Cap. 1. p. 13-43. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod\\_resource/content/1/Jogo%2C%20brinquedo%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2C%20brinquedo%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf).

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

RIBEIRO, K. L.; SOUZA, S. P. de. **Jogos na Educação Infantil**. 2011. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Escola de Superior de Ensino Anísio Teixeira, Serra, 2011. Disponível em: <https://silo.tips/download/escola-superior-de-ensino-anisio-teixeira-pedagogia-katiuce-lucio-ribeiro-selma>.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.

# Futebol no Brasil: o uso do fenômeno de massa pela ditadura civil-militar brasileira

*Football in Brazil: the use of mass phenomenon by the Brazilian civil-military dictatorship*

HIGOR DE ASSIS SOUSA

Discente de História (UNIPAM)

E-mail: higorassis@unipam.edu.br

MARCOS ANTÔNIO CAIXETA RASSI

Professor orientador (UNIPAM)

E-mail: rassi@unipam.edu.br

---

**Resumo:** O futebol no Brasil é um fenômeno popular que chegou ao país no fim do século XIX, praticado primeiramente pela alta sociedade, logo alcançando as massas populares. A Ditadura Civil-Militar (1964-1985), que tomou o governo em 31 de março de 1964 para impedir uma “ameaça comunista” no Brasil, utilizou esse fenômeno como propaganda em seus anos de governo. Esta pesquisa, de natureza bibliográfica, buscou analisar como o governo autoritário utilizou esse fenômeno e como isso atingiu a sociedade brasileira. Procurou-se descrever o período e seus acontecimentos, abordando a resistência presente nesses anos, representada por personalidades e organizações dentro do futebol.

**Palavras-chave:** Ditadura Civil-Militar Brasileira; futebol; propaganda; resistência.

**Abstract:** Football in Brazil is a popular phenomenon that arrived in the country at the end of the 19th century, initially practiced by the upper class and later embraced by the masses. The Civil-Military Dictatorship (1964-1985), which took over the government on March 31, 1964, to prevent a “communist threat” in Brazil, utilized this phenomenon as propaganda during its years in power. This bibliographic research aimed to analyze how the authoritarian government exploited this phenomenon and its impact on Brazilian society. The period and its events were described, addressing the resistance present during those years, represented by individuals and organizations within football.

**Keywords:** Brazilian Civil-Military Dictatorship; football; propaganda; resistance.

---

## 1 INTRODUÇÃO

O futebol ganha espaço no Brasil ao fim do século XIX, trazido por imigrantes britânicos. Seu primeiro marco ocorreu em 1895, quando trabalhadores da companhia de gás do Rio de Janeiro enfrentaram os portuários santistas. Aquele que é considerado o pai do futebol no país é Charles Miller, que, ao fazer uma viagem para estudar na Inglaterra, volta com bolas de futebol e um livro de regras. De acordo com Santos (2015), as elites brasileiras logo adotaram o esporte como uma forma de distinção em relação à



população pobre, mas com o tempo ela ganha popularidade e atinge também as camadas mais pobres. Em 1914, é criada a Confederação Brasileira de Desportos (CBD), hoje denominada Confederação Brasileira de Futebol (CBF). Na década de 1920, ocorreu uma maior organização do futebol, com mais profissionalismo e com a criação de campeonatos estaduais e nacionais.

A década de 20 e 30 foram épocas de glória para o futebol brasileiro. Épocas estas que foram o marco da popularização do esporte, e quando deu seus primeiros passos para a profissionalização. O alastramento do futebol começou com a disputa entre o amadorismo (elite) e o profissionalismo (operários). Na época, os abastados lutaram para que o esporte permanecesse como atividade de entretenimento, apenas para eles, enquanto negros e classe baixa ficavam de fora. Porém, não tiveram forças suficientes e nem mesmo poder de controlar a expansão do futebol (CELI, 2014, p. 22).

Durante as décadas de 1930 e 1940, o futebol brasileiro atingiu o nível de paixão nacional e alcançou grande sucesso internacional, incluindo o título da Copa do Mundo de 1958. Quatro anos depois, veio o bicampeonato mundial na Copa do Mundo de 1962. Seguindo por esse caminho, na política brasileira ocorriam problemas que levaram ao golpe civil-militar em 1964, golpe que, por sua vez, foi estimulado por motivos políticos – as elites insatisfeitas com o governo e os militares deram um golpe no governo brasileiro. O futebol nesse período passa a ser usado como ferramenta de propaganda e controle, com influência até mesmo dentro da CBF, antiga CBD. O triunfo na Copa do Mundo de 1970, no México, sob liderança de Pelé e Carlos Alberto Torres, consolidou o Brasil no cenário do esporte mundial.

Esta pesquisa teve como objetivo geral fazer análise do futebol como ferramenta de propaganda e controle social durante a Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985). Os objetivos específicos buscaram compreender como se deu esse uso pelo regime civil-militar, revelar as estratégias de manipulação da imagem futebolística e como isso atingiu a sociedade tanto socialmente como culturalmente, além de discorrer sobre as dissidências e sua participação dentro do futebol nesse período. Partindo disso, foi apresentada a seguinte questão problema: “Como a Ditadura Civil-Militar brasileira usou o futebol como instrumento de controle social e propaganda política durante seu período de governo?”.

Examinar o uso do futebol na Ditadura Civil-Militar brasileira é essencial, pois reflete uma paixão nacional que molda a cultura e identidade. Empregado para propaganda e controle social, o esporte legitimou o regime e silenciou dissidências. A relevância desse estudo refere-se à importância de explorar o papel do futebol nesse contexto histórico, compreendendo seu impacto como instrumento de poder. A análise dessa exploração esportiva oferece valiosas perspectivas sobre as interações entre cultura, esporte e poder, enriquecendo a compreensão das dinâmicas históricas e sociais.

Utilizou-se como metodologia neste trabalho a pesquisa bibliográfica e webgráfica, utilizando do tratamento dos dados de forma descritiva e explicativa. A

reflexão metodológica foi realizada após a leitura minuciosa e qualitativa das obras referenciadas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O futebol no Brasil é um tema de grande importância histórica e social. A partir do materialismo histórico-dialético, que pode ser usado para analisar cultural, econômica e socialmente uma sociedade, pode-se examinar a história do futebol no Brasil como uma manifestação da cultura popular que está relacionada às transformações sociais e políticas do país ao longo dos anos.

O futebol como uma prática complexa, constituída historicamente no desenvolvimento dialético da sociedade, desde seus primórdios nos apresenta um jogo como produto social, produto das relações estabelecidas entre os homens no seio da dinâmica social. (Silva, 2011, p. 48).

### 2.1 O FUTEBOL E A DITADURA: UM JOGO NAS ENTRELINHAS

No ano de 1964, acontece no Brasil uma mudança histórica, os militares tomam o poder e instauram uma Ditadura Civil-Militar na nação. Esse momento foi marcado por uma série de acontecimentos que tiveram impacto duradouro na sociedade brasileira. No entanto, é importante sublinhar que, durante esse período árduo, o governo ditatorial não só assumiu o controle político, mas também utilizou estratégias manipulativas e de propaganda, recorrendo muitas vezes a expressões populares como o futebol para legitimar as suas ações. Nesse contexto, o governo ditatorial explorou a expressividade popular desse esporte de forma a servir seus interesses criando uma nova conjuntura para a sociedade brasileira, cenário este que era desafiador.

Em março de 1964, com forte apoio de parte da sociedade civil, os militares depuseram o Presidente João Goulart e instauraram, por meio de um golpe de Estado, um novo regime que durou 21 anos. Numa linguagem futebolística, foram cinco Copas do Mundo, uma delas selando o tricampeonato. Uma das primeiras medidas no campo esportivo foi o cancelamento por parte da Confederação Brasileira de Desportos (CBD) de um amistoso contra a União Soviética, uma tentativa do governo anterior de uma aproximação diplomática através do esporte, o que não interessava aos militares (MAGALHÃES, 2011, p. 2).

O futebol é um esporte que tem um grande apelo social, passando assim das quatro linhas do campo em que é praticado. Ele é capaz de mobilizar a paixão das torcidas e, por conta disso, pode ser utilizado como uma ferramenta política. De fato, o futebol é capaz de influenciar o mecanismo social em diversos aspectos. "O futebol é um

campo fértil para a produção de mitos e lendas na vida nacional. Esse esporte, no Brasil, tem peso equivalente ao de uma religião oficial” (GUTERMAN, 2006, p. 9).

Durante a Ditadura Civil-Militar brasileira, o futebol foi utilizado como instrumento político para transmitir ideias nacionalistas e para fortalecer o regime militar. Além disso, o futebol também serviu como meio de controle social; as torcidas organizadas eram vigiadas e perseguidas pelos órgãos de segurança do Estado.

Durante os anos de chumbo da Ditadura Civil-Militar, o futebol continuou a ser um importante meio de manifestação cultural, mesmo com as restrições impostas pelo governo. Os jogos de futebol eram usados como forma de distração e como uma forma de resistência cultural e política, já que as torcidas organizadas eram um espaço de engajamento popular.

Sendo o futebol uma área vasta de possibilidades dentro e fora do campo, agita o coração da torcida, assim pode ser usado como arma política, afinal este esporte pode infectar o mecanismo social. Por isso ao falhar na copa de 1966, o governo ditatorial ligou um alerta maior ao futebol.

O fracasso na Copa do Mundo de 1966, na Inglaterra, aonde o Brasil chegou como franco favoritismo, fez com que o governo militar intercedesse na Confederação Brasileira de Desportos. O SNI investigou possibilidades de boicote dentro da seleção. Foi cogitada até a criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar os motivos da pífia campanha da seleção. Os militares começam a atuar na parte estrutural da seleção (SANTOS, 2018, p. 3).

Costa e Silva assumiu a presidência da República em 1967 e foi durante o seu governo que a relação entre ele e João Havelange, presidente da CBD em 1958, se fortaleceu de forma notável, especialmente em 1968. Costa e Silva se tornou o primeiro presidente da República a colaborar de maneira mais significativa com Havelange e a CBD, o que teve repercussões importantes no cenário esportivo brasileiro.

A parceria entre essas duas figuras alcançou um marco notável em 1967, quando o governo brasileiro elaborou um Plano Nacional para o esporte. Costa e Silva teve a ideia de utilizar recursos lotéricos provenientes da recém-criada Loteria Esportiva para financiar um plano esportivo nacional. É importante ressaltar que o nome completo desse plano era Plano de Ação Nacional de Educação Física, Esporte e Lazer. Tal plano tinha como ideia refletir o compromisso governamental em avançar no desenvolvimento dos esportes e das atividades físicas, e o capital presente nas loterias desempenhariam um papel considerável nesse financiamento.

A Loteria Esportiva acabou sendo instituída já ao fim do governo Costa e Silva, em 27 de maio de 1969, no decreto-lei n. 594. A regulamentação veio em janeiro de 1970, já com Médici no governo, através do Decreto n. 66.118. Tendo seu primeiro concurso em abril daquele ano, a Loteria Esportiva durou até 2002, quando foi extinta, e

substituída pela Loteca, vigente até os dias atuais (LOPES, 2019, p. 31).

Além disso, é notável que essa relação estreita entre Havelange e o governo não se limitou apenas ao período de Costa e Silva (1967-1969), mas também se estendeu ao seu sucessor, Emílio Médici (1969-1974). Médici, da mesma forma que seu antecessor, era um entusiasta do futebol e se envolveu diretamente na formulação de políticas e diretrizes para o esporte no país.

Observando-se esse cenário, fica evidente o que ocorreria nos anos subsequentes, com um aumento do controle da ditadura sobre o futebol. Esse controle se tornaria mais evidente durante o governo de Médici, refletindo o compromisso contínuo das autoridades em utilizar o esporte, e o futebol em particular, como uma ferramenta para promover sua agenda e consolidar seu poder durante o período do regime militar no Brasil.

O futebol é um campo fértil para a produção de mitos e lendas na vida nacional. Uma dessas histórias ainda viceja, com aparência de verdade incontestável: a utilização ardilosa da Copa de 70 pelo regime militar, com o objetivo de encobrir a repressão, marca do governo Médici. Como todo episódio relacionado ao futebol no Brasil, este também é objeto de muitos palpites e pouca consistência historiográfica. No caso específico da Copa de 1970, sobram episódios obscuros, interpretações enviesadas e açodamento ideológico, resultando num quadro que deixa de esclarecer um dos eixos centrais do governo Médici naquela oportunidade: a busca da popularidade que legitimaria o regime de exceção perante os críticos, internos e externos (GUTERMAN, 2012, p. 267).

Antes mesmo da realização da Copa do Mundo de 1970, ocorre a substituição de João Saldanha por Mário Zagallo como treinador da seleção brasileira de futebol, um evento marcante e controverso. Saldanha, criticado por seus resultados e polêmicas, acabou sendo demitido antes da Copa do Mundo. As razões para sua demissão envolvem divergências com a Confederação Brasileira de Desportos e preocupações com sua personalidade forte. Zagallo, conhecido por seu estilo mais equilibrado, assumiu o cargo e levou o Brasil à vitória na Copa do Mundo de 1970. A mudança de treinador é lembrada como um momento decisivo na história do futebol brasileiro.

Guterman (2006) lembra que, após a demissão de Saldanha, Zagallo assumiu a seleção e convocou o jogador Dario, que era supostamente pedido na seleção por Médici, mas Saldanha optava por convocar Dirceu Lopes.

Já de acordo com Stein (2014), a razão para a demissão de João Saldanha como treinador da seleção brasileira vem por meio da ideia de que a Cosena (Comissão Geral de Desportos do Exército, responsável pelo esporte no Brasil) suspeitava que Saldanha estava denunciando o regime e a repressão do governo brasileiro nos países onde a seleção brasileira jogava. João Saldanha, conhecido por sua franqueza e coragem, e sua

aproximação com o Partido Comunista Brasileiro, não tinha medo de fazer declarações políticas e críticas. Após a sua demissão, a seleção passou por um período de militarização, com Mário Zagallo assumindo como treinador, estabelecendo boas relações com os militares. Além disso, o Major-Brigadeiro Jerônimo Bastos tornou-se o chefe de delegação, e assim Roberto Ipiranga Guarany, que estava na lista de torturadores, foi designado como chefe de segurança. Esses eventos destacam a influência política e militar nos bastidores do futebol brasileiro na época.

Pode-se afirmar que, em razão do triunfo na Copa do Mundo de 1970, Médici, seu governo e o partido político da situação, a ARENA, ganharam força, afinal o sentimento de vitória uniu em comunhão o povo, restringindo assim todo o sentimento de revolta que se poderia ter no coração da população, afinal aquele governo foi o governo do tricampeonato, aquele que deu a tão sonhada taça ao Brasil.

Conforme Máximo (1999), durante o regime militar, havia apenas dois partidos no Brasil: ARENA (do governo) e MDB (da oposição dominada); passada a Copa do Mundo realizada no México, Brasília intervém na CBD (hoje CBF). Logo, João Havelange é forçado a renunciar ao cargo de presidente, e o nomeado ao cargo é o almirante Heleno de Barros Nunes, que não por acaso era presidente da ARENA Fluminense.

Somando tudo isso ao fato de Médici não ser somente um homem que usava o futebol como publicidade, mas também um torcedor, um indivíduo fanático por futebol, um homem que ouvia os jogos no rádio, ao vencer a Copa, o ditador era visto enrolado na bandeira nacional, fazendo embaixadinhas, o que indicava sua proximidade com o futebol. No seu governo, ministros importantes tratavam de dar visibilidade a tal fato, fazendo uma relação de Médici como um homem comum, um brasileiro patriótico.

Durante esse período, os meios de comunicação de massa, como a televisão, desempenharam um papel central na promoção do nacionalismo e na construção de uma narrativa que reforçava o regime. Isso ilustra como a transmissão das formas simbólicas do futebol se tornou cada vez mais mediada pelos aparatos técnicos e institucionais das indústrias midiáticas, moldando a percepção e a utilização desse esporte como instrumento de controle e propaganda durante a ditadura.

Uma vez que se tenha presente esse processo, pode-se entender a importância que Thompson credits ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, bem como a oportunidade do seu conceito de mediação da cultura moderna: 'o processo geral através do qual a transmissão das formas simbólicas se tornou sempre mais mediada pelos aparatos técnicos e institucionais das indústrias da mídia' (COSTA, 2010, p. 144).

No campo da publicidade, jornais de importância assumiram uma aparência favorável ao governo Médici, mas cabe salientar que nem sempre havia uma intromissão do governo nas publicações.

O Cruzeiro, Placar, Manchete e O Pasquim também dedicaram significativo espaço à conquista do mundial. As capas de Manchete, Placar e O Cruzeiro trataram a

conquista do título como motivo principal das edições referentes à final. O jogo decisivo ficou até mesmo em segundo plano em algumas ocasiões. O destaque principal era o tricampeonato mundial e simbolizava o êxito da seleção e do futebol brasileiro. (Marczal, 2011, p. 247).

Tudo isso demonstra como a mídia foi uma aliada importante do governo autoritário, porém muitas vezes esses veículos de mídia eram obrigados a fazer essa propaganda do regime, afinal num regime assim não existia uma verdadeira liberdade de expressão.

## 2.2 O PLANO DE INTEGRAÇÃO NACIONAL DENTRO DO FUTEBOL

O discurso de unidade nacional sempre esteve presente no regime militar. “A ideia de uma integração das regiões de um país do tamanho do Brasil era um dos objetivos de Médici e demais governantes da época, e foi no futebol que os militares viram um caminho para fomentar isso” (JORGE; CASTILHO, 2020).

Continuando nessa prática governamental por ordem de Médici, a Confederação Brasileira de Desportos passa a interferir de forma mais extrema na estrutura do futebol no país, tudo isso em benefício de manter seu poder e expandi-lo, passando assim a organizar o campeonato brasileiro de futebol.

Seguindo a mesma linha do projeto de integração nacional, a CBD passou a organizar o campeonato brasileiro de 1971. Dentro dessa crescente do futebol brasileiro, a conquista do tricampeonato teve um papel fundamental. É neste momento que o regime militar expande, em benefício próprio, os resultados do futebol em sua própria máquina de propaganda (SANTOS, 2015, p. 60).

Em sua primeira edição, o campeão nacional foi o Clube Atlético Mineiro; nos anos seguintes aquela competição ganhou espaço no coração do público, crescendo e envolvendo clubes de todas as regiões.

Ao final de 1970, o tricampeonato mundial do Brasil e o apoio do regime militar levaram a CBD a preparar um novo campeonato, o Campeonato Brasileiro. Dava-se mais um passo para a tão sonhada integração nacional (DRUMOND, 2014).

Durante a Ditadura Civil-Militar, o governo exercia um controle considerável sobre o Campeonato Brasileiro e outras competições esportivas. Isso incluía a nomeação de dirigentes alinhados com o regime para cargos importantes em clubes, federações e até mesmo na CBF. Essa interferência política visava alinhar o esporte com a ideologia

do regime e garantir que o futebol fosse uma ferramenta de propaganda para promover os valores e a imagem que o governo desejava transmitir.

Eles buscaram aprimorar a popularidade do governo por meio da construção de enormes estádios de futebol em regiões onde o esporte não tinha grande tradição. Entre 1972 e 1975, foram erguidos pelo menos trinta estádios, e ao longo de todo o período da Ditadura Civil-Militar, 22 foram reformados. Segundo Stein (2014), os resultados dessa iniciativa foram diversos, com alguns desses estádios imensos se tornando “elefantes brancos”, ou seja, instalações grandiosas que atualmente encontram-se praticamente sem uso.

Segundo Nascimento (2018), um indicativo significativo da relação entre o regime ditatorial e o esporte é a integração de atores que ocupavam cargos na gestão pública e em Federações e entidades desportivas. No Estado de São Paulo, exemplos notáveis incluem Laudo Natel, que liderou o São Paulo Futebol Clube durante a construção do estádio do Morumbi e posteriormente tornou-se Vice-Governador e Governador do Estado; José Maria Marin, que serviu como deputado estadual pela Arena, sendo indicado governador pelo regime militar e, no mesmo ano, assumiu a presidência da Federação Paulista de Futebol. Por fim, Wadih Helu, um arenista que atuou como deputado estadual, presidente do Sport Club Corinthians Paulista e secretário de Estado durante o governo de Paulo Maluf. Essas conexões ilustram a estreita relação entre o poder político e o esporte nesse período.

### 2.3 RESISTÊNCIA E CRÍTICAS NOS CAMPOS E ARQUIBANCADAS

A luta contra a ditadura existia, até mesmo uma luta armada – nesta cita-se como grande exemplo Carlos Marighela, aquele que era considerado o inimigo número um da famigerada ditadura, e no futebol não era diferente. No campo havia jogadores que não só lutavam com seus adversários e rivais de outros times, mas também levantavam a luta contra a ditadura. “A resistência do futebol brasileiro à ditadura nasce apoiada em dois alicerces: A) o primeiro alicerce são os jogadores. Craques da bola que honraram o seu lado na história. B) o segundo alicerce são as torcidas” (FAGUNDES, 2019, *online*).

Qualquer forma de manifestação política contrária ao regime era estritamente proibida. Os torcedores eram monitorados de perto, e aqueles que desafiavam o regime dentro dos estádios eram frequentemente perseguidos e presos. Isso resultou em uma cultura de silêncio e aceitação no futebol – jogadores, clubes e torcedores evitavam qualquer tipo de posicionamento político, mas essas manifestações foram aumentando com o passar do tempo e a população começou a entender cada vez mais o que estava acontecendo em seu meio.

Uma das primeiras mostras de críticas ao regime foi do jogador Afonsinho, do Botafogo. Além de jogador era também estudante de medicina e fazia parte da militância estudantil. O assassinato do estudante Edson Luís Souto, pelo regime militar, fez com que Afonsinho se envolvesse mais com a militância, participando de movimentos

estudantis. Chegou até cogitar a participação na luta armada na Guerrilha do Araguaia. Dentro de campo ficou marcado, no ano de 1971, por lutar pelos direitos dos jogadores no que se referia a pagamento de salários e premiações, que quase sempre atrasavam, e a estrutura militarizada e hierarquizada dos clubes que não permitiam cobranças aos dirigentes. Teve também problemas com o técnico Zagalo, pois o mesmo criticava seu visual considerado subversivo, devido a barba e cabelos compridos (SANTOS, 2015, p. 62).

Naquela época, Reinaldo, um ídolo histórico do Atlético Mineiro, desempenhava o papel principal no time e era amplamente reconhecido por sua marca registrada, que consistia na comemoração com os braços erguidos e os punhos inspirados pelo movimento Panteras Negras. Essa icônica celebração simbolizava não apenas sua destreza no campo, mas também sua conexão com a luta pelos direitos civis e a justiça social, tornando-o um jogador admirado tanto por suas habilidades esportivas quanto por seu compromisso com valores mais amplos.

Eu simplesmente usava minha tribuna como pessoa pública para chamar atenção. Usava meu gesto como propaganda da necessidade de democracia. Dava uma entrevista ou outra, mas nunca fui uma pessoa engajada, de participar dos movimentos. Minha atividade era jogar bola”, conta Reinaldo à Trivela (STEIN, 2018, *online*).

A tese “A bola e o chumbo: futebol e política nos anos de chumbo da Ditadura Militar Brasileira” (CHAIM, 2014) aborda a importância do futebol como uma manifestação cultural e política durante a Ditadura Civil-Militar. O autor destaca o papel das torcidas organizadas como um espaço de mobilização popular e de resistência ao regime militar.

Ao chegar nos anos de 1980, pode-se ver ainda mais a revolta com a ditadura, assim surge o movimento *Diretas Já* e vemos mais uma vez o futebol com uma ferramenta, mas no caso uma grande ferramenta contra o governo autoritário que dominava o país – como um grande símbolo temos a Democracia Corinthiana, do Sport Club Corinthians Paulista, cujo movimento consistia na ideia de que todas as decisões do clube no campo do futebol deveriam ser votadas antecipadamente, para que todos os participantes, dirigentes, atletas ou auxiliares tivessem direito de voto. Talvez esse fato não soe assim tão importante, mas o vestiário e o dirigente de futebol tinham o mesmo significado na Democracia Corinthiana, suas opiniões tinham o mesmo valor decisório.

A Democracia Corinthiana foi um movimento da década de 1980 surgido no interior do clube Sport Club Corinthians, que não só extrapolou o vestiário e chegou às arquibancadas, como ganhou voz e apoio na sociedade paulista e brasileira. No conjunto das campanhas pelas *Diretas Já!* a Democracia ganha um novo propósito: lutar



pela democracia não só no futebol, mas através do voto. A memória desse movimento se encontra presente até hoje, seja no meio do futebol, ou fora dele (ACCORSI *et al.*, 2019, p. 1).

Com a criação do movimento e parceria com o *Diretas Já* e a participação de alguns jogadores como Sócrates, um dos membros mais dedicados dessa equipe que requisitava o voto direto, protestos pró-redemocratização cresceram no Brasil. Sócrates com sua dedicação chegou até mesmo a prometer que só deixaria o Corinthians para atuar fora se a Emenda Dante de Oliveira não fosse aprovada.

Embora aprovada pela maioria da população na época, a emenda foi reprovada em votação no Congresso. Então, Sócrates se transferiu para a Fiorentina, da Itália, e a Democracia Corinthiana foi perdendo força. Os maus resultados do time em campo, a criação do Clube dos 13 e outras mudanças no elenco minaram o movimento. A derrota de Adilson Monteiro Alves nas eleições do clube em 1985 selou o fim do período dentro do clube (DEMOCRACIA CORINTHIANA..., 2020, *online*).

Então se o ano de 1985 marca o fim da Democracia Corinthiana, também marca para a nação brasileira um acontecimento importante: seria o fim da Ditadura Civil-Militar que completava 21 anos, iniciando então o período que seria chamado de “Nova República”.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho consistiu em uma abordagem webgráfica e bibliográfica. Os objetivos da pesquisa foram definidos no início do estudo, visando compreender o papel do futebol durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil, com uma abordagem tanto descritiva quanto explicativa.

Primeiramente, foram selecionadas fontes de dados relevantes, incluindo sites, artigos, dissertações e teses acadêmicas, arquivos de notícias e outras fontes *online* que tratavam da relação entre futebol e Ditadura Civil-Militar no contexto brasileiro, seguida da coleta de dados descritivos por meio de uma pesquisa aprofundada de fontes selecionadas. Essas informações incluíam informações históricas sobre acontecimentos relacionados ao futebol durante a Ditadura Civil-Militar e incluíam jogos, competições, jogadores, construção de estádios e envolvimento político, entre outros.

Para a análise explicativa foram utilizadas as técnicas de interpretação e contextualização dos dados coletados, que possibilitam um estudo mais aprofundado das relações de causa-efeito entre o futebol e o contexto político da época, que combinado com o materialismo histórico-dialético, deu uma nova visão para toda a sociedade. O objetivo foi descobrir os motivos das interações entre esses dois elementos. A metodologia adotada proporcionou uma abordagem abrangente e rigorosa ao estudo do papel do futebol durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil, combinando a coleta de

dados descritivos com uma análise mais profunda e explicativa, contribuindo para uma compreensão completa desse importante período da história brasileira.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

##### 4.1 O FUTEBOL COMO ÓPIO DO POVO: UMA ANÁLISE DO HOMEM CORDIAL, DAS INFLUÊNCIAS POLÍTICA, CULTURAL E MIDIÁTICA NO BRASIL DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR

A expressão “pão e circo” é frequentemente usada para descrever como certos governos podem usar estratégias para distrair o público de preocupações reais, como corrupção, injustiças, problemas econômicos e outras questões políticas significativas, usando de benefícios mais superficiais para manter o controle ou simplesmente evitar que o público questione ou se envolva em questões políticas mais importantes.

Contudo, principalmente quando uma Copa do Mundo se aproxima, é inevitável a pessoa afirmar ser o futebol uma diversão alienante, servindo para obscurecer a atenção do povo dos seus problemas fundamentais, funcionando como parte do tradicional binômio romano *panes et circences* (“pão e circo”) (SHIKIDA; SHIKIDA, 2006, p. 50).

A expressão “ópio do povo” faz alusão a uma metáfora da droga – o ópio é um entorpecente com efeitos analgésicos e sedativos. A partir disso, a expressão pode ser usada metaforicamente para descrever eventos ou instituições, podendo anestésiar e ludibriar a população dos problemas vividos, tirando-a da realidade e jogando-a numa espécie de fuga. No caso, a ideia original fala da religião, mas outros eventos também podem ser usados, tais como cinema e música. É uma forma como uma expressão cultural pode ser usada como uma droga viciante que controla pessoas e ocasiona uma sensação de bem-estar, na qual não haveria um problema.

Salienta-se que essas expressões culturais proporcionam uma fuga às tensões e desafios diários que as pessoas enfrentam ao longo dos anos. Tornam-se uma espécie de refúgio ou consolo. Sendo assim, a ideia do ópio do povo nada mais é que uma droga social – essa droga pode ser o futebol.

Segundo Damatta (1982), quem realmente sabe o papel do futebol brasileiro é a camada dominante (que o utiliza como ópio do povo) e os críticos da sociedade. A população geral permanece em uma profunda camada escura de desinformação, incapaz de perceber a realidade. Ainda segundo ele, todos os “ópios” são atividades de fácil acesso e realização, diferente do trabalho e das guerras.

De acordo com Guterman (2006), o futebol na sociedade brasileira tem o mesmo valor de uma religião. Para Marx (2010), a religião é como um ópio do povo por ser um suspiro de um ser oprimido, sendo o ânimo em mundo sem coração. Logo, considerando a enorme importância do futebol como uma forma de peso similar à de uma religião no

meio social brasileiro, o uso da expressão popular de massa pela ditadura civil-militar brasileira torna-se ainda mais óbvio e justificado.

Holanda (1995), defende a tese do “homem cordial”, que seria a forma de o brasileiro ser, sendo hospitaleiro e generoso. Holanda diz que o brasileiro não faz isso por obrigação ou por educação e sim por uma expressão que legitima um fundo emocional. Para o “homem cordial” viver em sociedade deveria haver uma libertação do medo de ter que se conviver consigo mesmo, dando assim uma grande valorização a relações próximas e íntimas. Seguindo essa ideia, Wisnik (2008) defende a ideia de no futebol ter um herói familiarizado, o qual é visto tanto como uma figura pública com papel relevante na sociedade, quanto como alguém que mantém sua vida privada acessível ao público, gerando proximidade com as pessoas.

Considerando essas ideias do pão e circo, do ópio do povo, do homem cordial, bem como a forma como as pessoas querem se sentir parte da sociedade, os jogadores de futebol podem ser vistos como heróis, então faz sentido o governo usar a paixão pelo futebol no Brasil e propagar isso pela mídia. Conforme Thompson (2000), os meios de comunicação de massa são fundamentais como canais de propagação e de circulação das formas simbólicas, exatamente por isso os meios midiáticos aliados ao futebol poderiam fazer uma ótima divulgação do governo. A mídia muitas vezes promoveu não o futebol em si, mas o governo; o vencedor não foi a seleção nacional, mas o poder que governava na época e, portanto, comandava também a seleção brasileira.

Ao longo dos anos, o governo ditatorial estipulou os Atos Institucionais, decretos que tinham peso constitucional, legalizando uma série de diretrizes indicadas pelo Executivo brasileiro para a implementação da Ditadura Civil-Militar. Os atos institucionais de 1 a 4 foram estipulados no governo do Governo Castelo Branco (1964-1967), e o mais famoso deles o AI-5 foi estipulado em 1968 no governo de Costa e Silva (1967-1969). Esse ato endurecia mais o regime. “O AI-5 jogou o país na escuridão, sem data para acabar. Foi o chamado “golpe dentro do golpe”, e aquilo que era para ser apenas “exceção”, como tortura e prisões arbitrárias, passou a ser a norma do regime” (Guterman, 2009, p. 158).

A partir disso, podemos ver uma nova forma do governo de oprimir a população e de espalhar sua ideologia ao povo. O governo decidiu abordar um novo tipo de propaganda, criando assim a Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP) em janeiro de 1968, com o intuito de espalhar sua publicidade pela nação e também de afastar as ideias comunistas da mente popular.

A mão do Estado militarizado e opressor, portanto, estendeu-se sobre a sociedade brasileira através de diferentes estratégias. Além da institucionalização do golpe, a dominação ideológica também teve um importante papel. Esta, inclusive, podia ser explicada como um contra ataque aos “comunistas” e suas táticas abstratas e perigosas de conquistar as “mentes do povo”. Tal procedimento expressou-se de diversas maneiras e a propaganda foi um dos importantes meios de ação. Institucionalmente, foi com a criação da Aerp (Assessoria Especial de Relações Públicas), em janeiro de 1968, que o

governo iniciou suas pretensões e objetivos publicitários (ALMEIDA, 2013, p. 22).

No governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) aconteceu o chamado “milagre econômico”. Entre os anos de 1969 e 1973, aconteceu um crescimento de 9,8% ao ano para 14% ao ano no PIB brasileiro, e a inflação caiu de 19,46% para 15,6%. Além de tudo, outras ações do governo contribuíram para o crescimento econômico e a movimentação financeira, como a diminuição de gastos públicos e a emissão de papel-moeda. Relacionando-se isso ao futebol, esse milagre econômico permitiu uma maior divulgação dos feitos da seleção pela mídia então crescente.

O governo Médici, diante do milagre econômico, contou com um aparato propagandístico decorrente do avanço das telecomunicações e as possibilidades de consumo de aparelhos televisivos. Em 1960, o índice de residências urbanas que possuíam televisão era de 9,5% e chegou a 40% em 1970. Os slogans e propagandas do Governo Médici divulgavam a imagem de um país como potência através de mensagens como “Ninguém segura este país”, mas igualmente foram associadas às perspectivas de vitória da Seleção Brasileira em 1970 por meio da canção “Pra Frente Brasil” (SCHATZ, 2014, p. 9).

Segundo Marczal (2013), com a chamada “O caneco é nosso” estampando sua capa, a revista “O Cruzeiro”, de 30 de junho de 1970, anunciava a última vitória do esporte de maior destaque do país. Para a publicação, “o caneco” era o troféu das competições de Copa do Mundo, até então a taça Jules Rimet (usada pela última vez na copa de 1970). Essa taça representava mais que a conquista de um simples troféu, mas sim uma conquista da nação brasileira, uma verdadeira vitória nacional.

Ainda de acordo com Marczal (2013), com o fim da competição, os veículos de comunicação fizeram variadas análises sobre o futebol e o desempenho da seleção brasileira na copa, ao mesmo tempo em que as qualidades dos jogadores e o planejamento da Comissão Técnica foram destacadas e enaltecidas. Todavia, a comoção popular prevalecia – o envolvimento passional era acompanhado pela imprensa de forma próxima. Passados as comemorações da vitória, o cenário social do país retornava à causa principal, de modo que grande parte dos artigos posteriores ao mundial repercutiam o tricampeonato de forma a analisar o contexto sociopolítico brasileiro.

Nesse meio de mídia, podemos ainda apontar a literatura. Nisso temos Nelson Rodrigues, dramaturgo e cronista de futebol. Ele era um anticomunista ferrenho que pregava palavras contra a esquerda e fazia elogios que podiam servir como uma propaganda ao regime civil-militar brasileiro.

Nelson compreendia o governo a partir de uma perspectiva que defendia que embora houvesse um Estado autoritário, esse regime atuava de modo defensivo. As perdas de algumas liberdades seriam necessárias para

mantê-las futuramente. O indivíduo e suas liberdades corriam risco diante do terrorismo que se expandia com as esquerdas. Estas não viam restrições e muito menos punições para os seus atos. Ignorando-se o autoritarismo do regime, Nelson coloca que é a partir do “terror” provocado pelas esquerdas no Brasil, que sabemos das liberdades concedidas pelo Estado, que, segundo ele, não as tratava com punição, afinal, como argumentava nas crônicas, era um país que respeitava o indivíduo (MACHADO, 2014, p. 62).

Nelson Rodrigues Filho, em entrevista de 2003, relembra como fazia parte do movimento estudantil desde 1968. Na época nem se podia distribuir um panfleto sem uma retaguarda armada, pois podia ser preso e torturado. No ano de 1972, ele é preso e ficaria na prisão por 7 anos até 1979. Ele então lembra que, por ser filho de Nelson Rodrigues, tomava-se um maior cuidado com o que acontecia com ele, porque qualquer coisa que acontecesse, por ele ser filho de quem era, poderia gerar uma grande repercussão. Além disso, lembra que, apesar de ideologias e pensamentos distintos, ele e seu pai nunca tiveram uma má relação. Apesar de Nelson Rodrigues ser um apoiador da ditadura, ele ainda respeitava as ideologias de esquerda de seu filho; eles discutiam, mas se respeitavam. Portanto, talvez, mesmo sendo apoiador do regime, Nelson não era a favor por concordar com tudo, mas sim por seu medo do fantasma comunista.

#### 4.2 A DISSIDÊNCIA DENTRO DO FUTEBOL

Apesar de o futebol realmente ter sido usado como objeto de propagação política em favor do governo autoritário da Ditadura Civil-Militar, como nos outros aspectos culturais (cinema, música e religião), dentro de campo, nas arenas e no futebol, existia também uma resistência: jogadores, torcedores e membros da sociedade futebolística se expressavam contra o regime presente no Brasil, ou seja, enquanto o futebol servia como uma forma de promoção do governo, esse mesmo futebol se tornou um palco onde vozes dissidentes e contestadoras encontravam jeitos de se manifestar contra o governo.

O governo perseguia quem era contrário ao seu regime. De acordo com Resende (2019), na perseguição rigorosa a esses dissidentes, nos olhos do regime civil-militar, era necessário um controle rigoroso da sociedade civil, logo o setor de inteligência da ditadura foi se articulando desde o começo do regime e com o passar do tempo se desenvolveu e consolidou a ideologia de segurança nacional e de um Estado com uma estrutura a partir de uma legalidade autoritária. Ainda segundo ele, alguns jogadores de futebol como Afonsinho e Reinaldo foram dignos de receber atenção do governo. O Sistema Nacional de Informações (SNI) se movimentou, configurando-se a promover uma vigilância constante das vidas deles.

O futebol durante a época desse regime passava por mudanças. Começava uma valorização de um modelo de futebol com destaque para a intensidade física e a disciplina, modelo esse que se alinhava com a ideia militar. O jogador Afonsinho tinha características mais cerebrais e com seu estilo, um homem cabeludo e barbudo, não se

encaixava nesse modelo. Sendo assim ele desafiou as normas, resultando no seu afastamento do Botafogo, seu time na época. Esse fato destacou a falta de liberdade individual dentro do mundo futebolístico.

Nesse contexto de exaltação do futebol-força, permeado por disciplina e vigilância, Afonsinho começava a jogar como profissional no Botafogo do Rio de Janeiro. Suas características como futebolista destoavam das previstas pelo novo modelo de esporte defendido naquele momento. Relativamente franzino fisicamente e tecnicamente cerebral, era um meio campo do tipo que pensava o jogo, nem sempre objetivo em suas jogadas, característica que afetava diretamente o dinamismo desse futebol que se pretendia moderno, cuja velocidade era um de seus trunfos. Esse modelo de futebol disciplinar, portanto, afetava as diferentes formas de liberdades, individuais e coletivas. A autonomia do jogador era diretamente atingida por esse projeto, a criatividade, que havia sido a marca do futebol-arte brasileiro bicampeão mundial, deveria ser controlada em prol de um ordenamento tático pragmático (LÁZARO; MATOS, 2020, p. 13).

O rei do Atlético Mineiro Reinaldo, jovem que se destacava no futebol brasileiro, artilheiro do campeonato brasileiro de 1977, segundo Lázaro e Matos (2020), a cada gol marcado trazia uma manifestação política que fora pensada intencionalmente: a cada gol Reinaldo erguia seu punho, fazendo um gesto característico dos Panteras Negras. Ernesto Geisel, como presidente de 1974 a 1979, prometeu que, de forma “lenta, gradual e segura”, ocorreria a redemocratização. No entanto, não se via tanto isso, e no futebol ainda se tinha uma militarização; portanto Reinaldo ganhando espaço com seu jeito de protestar era uma forma de contraponto ao governo.

No artigo “A esquerda contra-ataca: rebeldia e contestação política no futebol brasileiro (1970-1978)”, o autor Couto (2010) fala que tais gestos de Reinaldo provocavam uma enorme polêmica, até mesmo ao ponto do almirante Heleno Nunes, presidente da CBD, naquele momento, cogitar o corte do atacante da Copa do Mundo na Argentina em 1978 – o que se tornou um debate nacional, afinal um jogador deveria expressar suas posições políticas. Esses fatos geraram descontentamento no público que mandava cartas para rádios e TVs em defesa de Reinaldo, perguntando por que ele não podia ter uma opinião, o que culminou em sua volta à seleção. Ainda segundo Couto (2010), o ano de 1978 marca uma grande disputa entre ARENA e MDB, com o avanço da oposição representada pelo MDB, o que já demonstrava um certo esgotamento político do regime.

Analisando isso, podemos ver que jogadores se manifestavam contra o regime. Apesar de o governo ter controle do futebol, não eram todas as pessoas que abaixavam a cabeça e obedeciam sem questionar. Havia indivíduos que lutavam por seus direitos e contra a censura e demonstravam um pensamento crítico em relação ao que acontecia na sociedade daquele tempo. A resistência contra os ditadores era presente.

Seguindo isso, temos movimentos também obviamente nas torcidas, e não somente o movimento mais conhecido, a Democracia Corinthiana, mas também outros, inclusive do Flamengo. “Menos conhecida que a versão corinthiana, uma pioneira organizada flamenguista também entrou na campanha pela redemocratização nos anos 80”. (Sartori, 2019, *online*).

Esses movimentos das torcidas espelhavam muito o que se acontecia pelo Brasil –, protestos pela volta da democracia, e a população estava cansada dos mandos e desmandos da ditadura e buscava sua liberdade. O movimento das *Diretas Já* era crescente no Brasil, manifestações aconteciam. De acordo com Wilkson e Lisboa (2021), poucos podiam saber, mas torcidas organizadas também participavam dos protestos. Os autores destacam o movimento da torcida corinthiana que tinha grandes nomes como o jornalista Juca Kfoury e os jogadores Sócrates e Casagrande, entre outros.

O movimento da Democracia Corinthiana é provavelmente o movimento mais conhecido dentro do futebol quando se trata da luta contra a ditadura. Martins e Reis (2013) citam que esse movimento, data de março de 1981 até março de 1985, na gestão presidente do clube, Waldemar Pires, foi um movimento interno por meio do qual se estabeleceu uma gestão menos autoritária, tornando possível a participação de jogadores em tomadas de decisão. Além disso, ficou conhecida a participação externa de jogadores no movimento das *Diretas Já* – tal iniciativa do Esporte Clube Corinthians Paulista ajudava numa maior conscientização política de seus membros.

Em oposição ao período ditatorial, o clube afirma que no Corinthians o povo sempre foi soberano, e endossa a campanha que incentivava a obtenção do título de eleitor entre os jovens de 16 a 18 anos recomendando que votassem no dia 02 de outubro (AZEVEDO; TSUTSUI; MARQUES; 2023, p. 178).

De acordo com Farias (2019), o Corinthians, em 1982, passava por problemas dentro de campo com derrotas consecutivas e com crises em sua política interna. Em seguida, em 1983, houve um desentendimento entre os jogadores graças à contratação do goleiro Leão, que foi contratado sem a consulta da maioria, o que enfraquecia a noção de democracia dentro do elenco. Ocorre também uma disputa eleitoral entre a chapa da Democracia Corinthiana e Vicente Matheus, sendo que a primeira chapa simbolizava uma abertura política no Brasil; nesse mesmo ano houve a troca de técnicos, mas no fim o clube consegue o título paulista de 1983, ressaltando mais uma vez a importância do movimento.

O movimento corinthiano, como já dito, conversava diretamente com a democracia e com as *Diretas Já*. Ainda hoje podemos ver o tamanho que esse movimento teve – torcedores, jogadores, todos envolvidos. Talvez o maior símbolo desse movimento tenha sido o jogador Sócrates, craque daquele Corinthians, jogador da seleção e apoiador da democracia – homem inteligente que não desistia de lutar contra o regime e dizer o que pensava, um craque de bola e um craque no pensamento. Silva (2020) aborda que Sócrates, ao apoiar o movimento democrático, apoiava a Emenda Dante de Oliveira, cujo objetivo era propor as eleições diretas; assim, o jogador promete ir jogar na Itália caso

ela falhe (ele tinha proposta da Fiorentina). No entanto, os deputados do Partido Democrático Social (PDS) não aprovaram a emenda; logo Sócrates cumpre sua promessa e se transfere para a Fiorentina. Seu jogo de despedida no Brasil foi organizado por membros do PDS, uma clara demonstração de uma vitória deles em relação a Sócrates e pessoas com ideais equivalentes aos seus.

Ainda segundo Silva (2020), a Democracia Corinthiana enfrentou seu golpe final no período em questão com a derrota nas eleições para presidente do Corinthians em 1985. A chapa liderada por Adilson Monteiro Alves, candidato a presidente, perdeu para a chapa que apresentou Roberto Pasqua como candidato à presidência. Essa chapa recebeu apoio de figuras como Wadih Helu, deputado estadual do PDS, Vicente Matheus, que havia perdido nas eleições anteriores, Rogê Ferreira, que foi candidato a governador de São Paulo pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), Boaventura Faria, associado ao movimento Brasil Esperança de Paulo Maluf, e o vereador Zé Maria, ex-jogador do Corinthians e conselheiro eleito pela chapa Democracia Corinthiana. Isso significa que muitos dos apoiadores de Roberto Pasqua estavam ligados à estrutura do regime militar que estava se desmantelando em 1985. Alguns mudaram de lado, deixando de apoiar uma estrutura democrática para apoiar o que lhes era mais conveniente naquele momento, assim como apoiaram anteriormente a Democracia Corinthiana. Essa derrota nas eleições do Corinthians simbolizou o fim desse movimento democrático no clube.

Vale lembrar também que, apesar de o futebol ser usado pela ditadura, era usado o masculino, pois o feminino era proibido no Brasil. Graças ao conservadorismo, várias práticas eram proibidas às mulheres, muitos direitos eram proibidos a elas. Segundo Goellner (2021), no final da década de 1970 e início dos anos 1980, um certo otimismo no contexto nacional surgiu: a ditadura chegava a seus últimos suspiros com movimentos sociais em crescimento e as pautas feministas reivindicavam seus direitos sendo. O futebol não passou despercebido, entrando assim nessa pauta.

No ano de 1982, uma partida de futebol entre seleções de mulheres de São Paulo e Rio de Janeiro como parte de uma programação de um festival teve como objeto pressionar as instituições a regulamentarem o futebol feminino no Brasil. Segundo Silva (2015), esse festival foi organizado pela atriz Ruth Escobar, destacando o evento de encerramento que seria uma partida de futebol feminino entre as seleções paulista e carioca no estádio do Morumbi como preliminar de um jogo entre Corinthians e São Paulo. De acordo com uma entrevista com Rose Rios, capitã da seleção carioca, houve tentativas de impedir tal jogo, com telegrama do Conselho Nacional de Desportos (CND), em que se determinava que o jogo não poderia acontecer. Ainda segundo Rose, jogadores como Biro-Biro, Casagrande e Sócrates, líderes da Democracia Corinthiana saíram em defesa do evento, afirmando que não jogariam caso o jogo feminino não fosse realizado.

Graças a essas demonstrações em setores de futebol citadas, pode-se ver que o esporte teve um papel fundamental também na resistência. Nota-se o impacto que o futebol pode ter no âmbito social, como tal fenômeno cultural de massa pode ser usado para a luta pelos direitos humanos dos cidadãos. Apesar dos desafios da época, o futebol teve seu papel de conscientização popular, e muitos jogadores, como símbolos importantes, expressavam-se sem medo.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Ditadura Civil-Militar brasileira usou o futebol como um instrumento de controle social e propaganda política de diversas maneiras ao longo do seu período de governo. O futebol é um fenômeno social amplamente popular que evoca sentimentos no povo; era usado para afastar o público do entendimento do que acontecia na época, distanciando esse público dos problemas sociais e políticos daqueles anos, mantendo-os alheios aos problemas vividos. Utilizando dessa paixão, do simbolismo do futebol, o regime usou a capacidade de atrair as massas desse esporte para atrair o povo e fazer propaganda.

A análise demonstrou que, apesar disso, o futebol também foi espaço de resistência, já que torcedores, jogadores, jornalistas de esporte e certos membros de diretoria de clubes se manifestavam contra o governo e mostram-se favoráveis à luta feminista pelos seus direitos. Todos desafiavam as normas e se mostravam contrários ao regime autoritário. Assim sendo, o futebol demonstra sua complexidade na sociedade brasileira daquela época, e a paixão pelo esporte podia ser usada tanto para sustentar o regime, como para desafiá-lo.

Segundo Santos (2015), é imperativo analisar o futebol compreendendo a quem ele beneficia e o seu papel na sociedade. Na perspectiva do autor, o futebol deve ser considerado um elemento cultural de grande importância, devido a sua trajetória histórica, e às possibilidades futuras. Pode-se assim acreditar numa sociedade em que o futebol não seja utilizado para mascarar questões fundamentais, mas reconhecê-lo como somente um canal de felicidade para o povo.

A pesquisa encontrou como desafios a falta de maiores detalhes sobre o uso do futebol em certas instâncias do Brasil durante o regime e sobre a complexidade das reações de figuras importantes em relação ao regime do período. Afinal, muitas vezes, algumas personalidades não expressavam suas opiniões acerca dos fatos, preferindo se manter neutras, ambivalentes ou somente desinformadas. Portanto, seria necessário se aprofundar mais em tal tema. Este estudo evidenciou o uso do futebol pela Ditadura Civil-Militar, destacando-se o uso dele por esse regime: propaganda em favor do regime, considerando sua capacidade servir como espaço de resistência.

O estudo destacou como o futebol tem impacto na sociedade brasileira e como faz parte do dia a dia dos cidadãos de todas as classes, servindo como um mobilizador social. Pesquisadores com interesse nas interações desse esporte, sociedade e política ou até mesmo aqueles que investigam períodos autoritários, podem se beneficiar de trabalhos como este, usando como uma base para investigações futuras.

## REFERÊNCIAS

ACCORSI, A. C.; TAVARES, G. F.; SOUZA, M. G. DE; PESSANHA, N. F. Indiretamente pelas diretas: a democracia corintiana no Conjunto das Manifestações pelas Diretas Já!. **Revista Cantareira**, Niterói, n. 27, p. 32-44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cantareira/article/view/27974>.

ALMEIDA, G. K. de. **Futebol, imprensa alternativa e ditadura**: a Copa do Mundo de 1974 nas páginas do Jornal Opinião. 2013. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História), Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/90187>.

AZEVEDO, N.; TSUTSUI, A. L. N.; MARQUES, J. C. Time do povo, de luta e liberdade: as construções simbólicas do Sport Club Corinthians Paulista potencializadas pela Democracia Corinthiana. **Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura**, Sergipe, v. 25, n. 1, p. 165-182, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.54786/revistaepic.v25i1.18481>.

CELLI, B. R. **Futebol**: lógicas identitárias na pós-modernidade. 2014. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Jornalismo Esportivo), Centro de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão, Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/8080>.

CHAIM, A. R. M. **A bola e o chumbo**: futebol e política nos anos de chumbo da Ditadura Militar Brasileira. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política), humbo: futebol e política nos anos de chumbo da ditadura militar brasileira. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência Política), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.8.2014.tde-02042014-095412>.

COSTA, A. F. D. THOMPSON, John B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 427 p. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 143-147, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/4421>.

COUTO, E. de F. A esquerda contra-ataca: rebeldia e contestação política no futebol brasileiro (1970-1978). **Recorde**: Revista de História do Esporte, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde/article/view/744>.

DAMATTA, R. Esporte na sociedade: um ensaio sobre o futebol brasileiro. *In*: DAMATTA, R. *et al.* **Universo do futebol**: esporte e sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Pinakothek, 1982. Disponível em: <https://comunicacaoesporte.files.wordpress.com/2010/10/damattauniversoaula.pdf>.

DRUMOND, M. **O início do campeonato brasileiro de futebol e a ditadura**: apontamentos iniciais. Disponível em: <https://historiadosporte.wordpress.com/2014/05/06/o-inicio-do-campeonato-brasileiro-defutebol-e-a-ditadura-apontamentos-iniciais/>.

DEMOCRACIA CORINTHIANA: entenda o que foi e como se organizou o movimento contra a ditadura. Globo Esporte, 2020. Disponível em: <https://ge.globo.com/futebol/times/corinthians/noticia/ultimasnoticias-corinthians-democracia-corinthiana-movimento-contra-ditadura.ghtml>.

FAGUNDES, L. **Ditadura militar e o futebol brasileiro**. Porto Alegre: 2019. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2019/04/23/ditadura-militar-e-o-futebolbrasileiro/>.

FARIAS, G. J. de A. **O esporte como ferramenta de contestação e mobilização social e política: a Democracia Corinthiana (1981-1985) e o apoio ao movimento popular “Diretas Já”**. 2019. 86 f. Monografia (Licenciatura em História), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [https://ludopedio.org.br/wpcontent/uploads/Monografia\\_Gabriel-Assis-Farias.pdf](https://ludopedio.org.br/wpcontent/uploads/Monografia_Gabriel-Assis-Farias.pdf).

RODRIGUES FILHO, N. **Só fiquei vivo por causa do meu pai**. Agenda Bafafá, 2021. Disponível em: <https://bafafa.com.br/mais-coisas/entrevistas/nelson-rodrigues-filho-so-fiquei-vivo-por-causa-do-meu-pai>.

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: descontinuidades, resistências e resiliências. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, p. e27001, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.110157>.

GUTERMAN, Marcos. **O futebol explica o Brasil: uma história da maior expressão popular do país**. São Paulo: Contexto, 2009.

GUTERMAN, M. Médici e o futebol: a utilização do esporte mais popular do Brasil pelo governo mais brutal do regime militar. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo**, v. 29, n. 01, p. 267-279, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/9958>.

GUTERMAN, M. **O futebol explica o Brasil: o caso da Copa de 70**. São Paulo. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12935>.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. 14. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4078134/mod\\_resource/content/1/Raizes%20do%20Brasil%2C%20cap%204%2C5%2C6.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4078134/mod_resource/content/1/Raizes%20do%20Brasil%2C%20cap%204%2C5%2C6.pdf).

JORGE, A.; CASTILHO, F. **Instrumentalização de campo: futebol, estrutura e poder pós-64**. In: SEMINÁRIO DISCENTE DE CIÊNCIA POLÍTICA, 1., 2020, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2020. p. 01-22.

LÁZARO, J. P. P. M.; MATOS, R. C. A. Rebelia em Revista: João Saldanha, Afonso e Reinaldo nas Páginas de Placar. **Placar**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 01-28, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde/article/view/35492>.

LOPES, L. S. As interferências e interlocuções de Castelo Branco no futebol e os precedentes para a militarização do futebol brasileiro. **Cantareira**, Niterói, n. 31, p. 23-33, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cantareira/article/view/40265>.

MACHADO, C. B. Cenas de um anticomunista: as representações das esquerdas brasileiras em Nelson Rodrigues (1967-1974). **Revista Escritas**, Palmas, v. 6, n. 1, p. 44-65, 2015. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/1427>.

MAGALHÃES, L. G. Futebol em tempos de ditadura civil-militar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011. p. 01-16. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300850798\\_ARQUIVO\\_MagalhaesLiviaANPUH2011.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300850798_ARQUIVO_MagalhaesLiviaANPUH2011.pdf).

MARCZAL, E. S. “**O caneco é nosso**”: futebol, política e imprensa entre os anos 1969 e 1970. 2011. 351 f. Dissertação (Mestrado em História), Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26466>.

MARCZAL, E. S. Sobre a unidade em torno de um caneco: futebol, política e imprensa na vitória “brasileira” na Copa do Mundo de 1970. **Record**: Revista de História do Esporte, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 01-27, 2013. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/dad58c080db9ddab3f7e8e716860acd6/1?pqorigsite=gscholar&cbl=51649>.

MARTINS, M. Z.; REIS, H. H. B. dos. Significados de democracia para os sujeitos da democracia corinthiana. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 81-101, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.39331>.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. Supervisão e notas de Marcelo Backes. 2. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2010. Disponível em: <https://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Marx,%20Karl/Critica%20da%20Filosofia%20do%20Direito%20de%20Hegel.pdf>.

MÁXIMO, J. Memórias do futebol brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 179-188, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141999000300009>.

NASCIMENTO, F. O. Política de esportes durante a ditadura militar: educação física, moral e cívica. In: ENCONTRO INTERNACIONAL E ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 18., 2018, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPUH, 2018. p. 01-10. Disponível em:

[https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529339330\\_ARQUIVO\\_ArtigoAnpuh.pdf](https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529339330_ARQUIVO_ArtigoAnpuh.pdf).

RESENDE, P. D. L. **Vigiar é punir**: uma leitura histórico-jurídica das manifestações contestatórias e das respectivas investigações dos futebolistas Afonsinho e Reinaldo na ditadura civil-militar (1970-1980). 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2019. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pghis/DissertacaoPedroLoboResende.pdf>.

RIOS, R. **Entrevista com Rose Rios**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XPNXyfCkoHk>.

SANTOS, H. L. S. dos. **Política e futebol**: a origem do esporte e sua utilização como ferramenta para legitimar os governos autoritários no Brasil. 2015. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social), Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11422/10929>.

SANTOS, J. V. de S. Pra frente Brasil! A relação entre o futebol e a ditadura militar no governo Médici (1969-1974), e a repercussão na Bahia, de acordo com o jornal a tarde. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 10., 2018, Ilhéus. **Anais [...]**. Ilhéus: ANPUH, 2018. p. 01-11. Disponível em: [https://www.encontro2018.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1532386338\\_ARQUIVO\\_Jonat asViniciusSouzadosSantos](https://www.encontro2018.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1532386338_ARQUIVO_Jonat%20asViniciusSouzadosSantos).

SARTORI, C. **Democracia rubro-negra**: quando a torcida do Flamengo gritou Diretas Já. Disponível em: <https://ludopedio.org.br/arquibancada/democracia-rubro-negra-quando-a-torcida-do-flamengo-gritou-diretas-ja/>.

SCHATZ, P. V. O Brasil em campo: relações entre futebol, política e economia através da análise do jornal folha de São Paulo (1964-1970). **CaderNAU**, São Lourenço do Sul, v. 6, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/cnau/article/view/4764>.

SHIKIDA, C. D.; SHIKIDA, P. F. A. É o futebol o ópio do povo? Uma abordagem econômica. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 7, n. 1, 2006.

SILVA, André Xavier da. **História do futebol no Brasil**: uma análise a partir do materialismo histórico dialético. 2011. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: [https://www.uel.br/cefe/demh/portal/pages/arquivos/TCC/2011/Andre\\_Xavier\\_LEF200\\_2011.pdf](https://www.uel.br/cefe/demh/portal/pages/arquivos/TCC/2011/Andre_Xavier_LEF200_2011.pdf).

SILVA, E. P. da. A década de 1980: política e futebol no cenário da redemocratização brasileira. **Cantareira**, Niterói, n. 31, p. 44-59, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cantareira/article/view/40267>.

STEIN, L. **Da criação do Brasileirão aos elefantes brancos, como o futebol entrou no Plano de Integração Nacional.** Trivela, 2014. Disponível em: <https://trivela.com.br/brasil/da-criacao-brasileirao-aos-elefantes-brancos-como-ofutebolentrou-plano-de-integracao-nacional/>.

STEIN, L. **Cinquenta anos depois, o gesto de Tommie Smith e John Carlos segue simbolizando lutas, inclusive no futebol.** Trivela, 20 de out. 2018. Disponível em: <https://trivela.com.br/mundo/cinquenta-anos-depois-o-gesto-de-tommie-smith-e-john-carlossegue-simbolizando-lutas-inclusive-no-futebol/>. Acesso em: 23 abril 2023.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: [https://www.academia.edu/42244648/Thompson\\_ideologia\\_e\\_cultura\\_moderna](https://www.academia.edu/42244648/Thompson_ideologia_e_cultura_moderna).

WILKSON, A.; LISBOA, D. **Há 37 anos, torcidas rivais marchavam juntas contra ditadura e por diretas.** UOL, 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2021/12/06/torcidas-organizadasestiveram-no-diretas-ja-com-batuque-faixa-e-camiseta.htm>.

WISNIK, J. M. **Veneno remédio:** o futebol e o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. Disponível em: [https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2013/08/wisnikveneno-remedio\\_a0.pdf](https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2013/08/wisnikveneno-remedio_a0.pdf).

# Os desafios na inserção do negro no sistema educacional brasileiro: uma análise do papel da Frente Negra Brasileira nos anos de 1931-1937

*The challenges in the integration of black individuals into the Brazilian educational system: an analysis of the role of the Brazilian Black Front between 1931-1937*

LÍVIA ABADIA ALMEIDA  
Discente de História (UNIPAM)  
E-mail: liviaabadia@unipam.edu.br

MARCOS ANTÔNIO CAIXETA RASSI  
Professor orientador (UNIPAM)  
E-mail: rassi@unipam.edu.br

---

**Resumo:** A Frente Negra Brasileira (FNB) emergiu no Brasil na década de 1930, operando por seis anos até sua dissolução em 1937, coincidindo com o advento do Estado Novo Vargasista (1937-1945). O movimento foi um defensor dos direitos dos negros, advogando pelo acesso à educação, realização de eventos culturais e implementação de programas de alfabetização, anteriormente limitados à população negra brasileira. Apesar dos desafios impostos pela discriminação racial e desigualdade social, a FNB buscava melhorar as condições de vida dos negros e ampliar sua participação na sociedade civil, política e educacional. Esta pesquisa destaca sua relevância no campo educacional, onde se engajou diretamente, comprometendo-se com a educação de forma abrangente. A organização promoveu oficinas, publicações periódicas, palestras, associações e outras iniciativas para facilitar o acesso dos negros à educação formal e combater a segregação nas escolas. Além disso, defendeu a qualidade do ensino para essa população e implementou programas educacionais. O estudo busca resgatar o contexto histórico da abolição da escravatura no Brasil e apontar problemas sociais que persistiram e se agravaram após esse evento. Analisa criticamente o surgimento da Frente Negra Brasileira e suas atividades ao longo de sua existência, especialmente seu papel na luta contra a exclusão educacional dos negros na década de 1930.

**Palavras-chave:** negro; educação; Frente Negra; discriminação; ensino.

**Abstract:** The Brazilian Black Front (FNB) emerged in Brazil in the 1930s, operating for six years until its dissolution in 1937, coinciding with the advent of the Vargasist New State (1937-1945). The movement advocated for the rights of Black individuals, pushing for access to education, cultural events, and literacy programs previously limited to the Brazilian Black population. Despite the challenges posed by racial discrimination and social inequality, the FNB sought to improve the living conditions of Black people and expand their participation in civil, political, and educational spheres. This research highlights its relevance in the educational field, where it directly engaged, committing to education comprehensively. The organization promoted workshops, periodic publications, lectures, associations, and other initiatives to facilitate Black access to formal education and combat segregation in schools. Additionally, it advocated for the quality of education for this population and implemented educational programs. The study aims

to retrieve the historical context of slavery abolition in Brazil and pinpoint social issues that persisted and worsened after this event. It critically analyzes the emergence of the Brazilian Black Front and its activities throughout its existence, especially its role in combating educational exclusion of Blacks in the 1930s.

**Keywords:** Black; education; Black Front; discrimination; teaching.

---

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os desafios relacionados à inclusão do negro no sistema educacional brasileiro, com foco na investigação do papel desempenhado pelo movimento Frente Negra Brasileira (FNB). Este movimento surgiu no Brasil durante a década de 1930, mais precisamente em 1931, sendo liderado pelo militante Arlindo Veiga dos Santos, conhecido como 'Cavaleiro Negro', e mantendo-se ativo até 1937, quando foi dissolvido após o início do Estado Novo Vargas. A pesquisa busca compreender os motivos que levaram à criação desse movimento, seus desdobramentos e contribuições ao longo da década de 1930, bem como examinar outros movimentos que surgiram após sua dissolução, como o Teatro Experimental do Negro, cuja ideologia apresenta raízes no movimento da FNB.

Para alcançar esse objetivo, é fundamental revisitar o processo histórico da Abolição da Escravatura no Brasil e identificar, por meio de análises, os problemas sociais que, em teoria, deveriam ter sido resolvidos após esse evento, mas que acabaram se agravando ao longo do tempo. Além disso, busca-se compreender e analisar de forma crítica o surgimento da Frente Negra Brasileira, investigando suas atribuições e articulações ao longo dos anos de sua atuação.

Destaca-se a importância desse estudo para a sociedade, para a compreensão histórica e para as gerações vindouras, visando intensificar o debate sobre o sério problema persistente, especialmente no que diz respeito à ausência de políticas públicas nos âmbitos social, cultural e educacional após a abolição da escravatura no Brasil, oficializada em 1888 por meio da Lei Áurea, e nas décadas subsequentes.

A integração da população negra no sistema educacional brasileiro na década de 1930 encontrou consideráveis obstáculos e restrições, em meio a um contexto de profunda discriminação racial e desigualdade social. Esse período, que será objeto de análise, coincide com o início do governo de Getúlio Vargas, tornando essencial estabelecer vínculos com o contexto histórico para compreender as complexidades e desafios enfrentados pela comunidade negra em sua busca por educação e igualdade de oportunidades.

O acesso à educação no Brasil durante esse período era extremamente desigual, com a maioria dos negros vivendo em condições precárias e enfrentando restrições severas ao acesso à educação formal devido à segregação e à escassez de oportunidades educacionais. Nesse contexto, emerge o movimento Frente Negra Brasileira (FNB), cujo principal objetivo era elevar o status e a participação dos negros na sociedade civil.

A Frente Negra Brasileira foi uma das primeiras organizações de grande impacto no Brasil a defender os direitos à igualdade para os negros, adotando uma abordagem política, social e cultural. Seu objetivo era combater o racismo, a



discriminação e a marginalização dos negros por meio da promoção de eventos teatrais, musicais e culturais.

Fundada por Arlindo Veiga dos Santos, também conhecido como “Cavaleiro Negro” ou Mestre Moa do Katendê, a FNB destacou-se por suas ações de conscientização e mobilização, defendendo a valorização da cultura afro-brasileira, a igualdade racial, a melhoria das condições de vida da população negra e o acesso à educação de qualidade.

Como o eixo central desta pesquisa é compreender os desafios enfrentados pela população negra no acesso à educação, é essencial destacar alguns eventos promovidos pela organização como meios de ascensão social e de quebra de barreiras e preconceitos estabelecidos pela sociedade brasileira desde o período colonial.

A FNB se preocupava em promover a educação entre a população negra, uma vez que o acesso à educação de qualidade era limitado para essa comunidade na época. A organização incentivava a alfabetização, criava escolas e oferecia cursos e programas de formação para os negros. Dentre esses programas, destacam-se as “domingueiras”, eventos que ocorriam nas tardes de domingo e incluíam declamação de poesias, encenação de peças teatrais e apresentações de bandas musicais regionais. O envolvimento dos associados com as atividades era tão grande que muitos frequentavam a sede diariamente após o trabalho, não se limitando apenas aos domingos (MALATIAN, 2017, p. 13).

É pertinente destacar que os programas e objetivos da FNB visavam “elevar” os negros a uma posição mais digna e confortável na sociedade. No entanto, é evidente, dentro desse contexto, um forte envolvimento do líder da Frente Negra com o catolicismo, o que gerou uma série de divergências dentro da própria associação. Conforme Malatian (2017, p. 13) afirma

[...] a “elevação” dos negros era o objetivo explícito da FNB, porém não fica obscurecida sua adesão ao projeto católico de expansão da influência da religião na sociedade. Arlindo fora preparado para esta missão desde a adolescência e continuava a se manter nas falanges marianas que se dispunham a defender e propagar o Catolicismo no Brasil. O espírito militar das milícias jesuítas, rigidamente disciplinadas, baseava-se na obediência ao Papa e aos superiores hierárquicos (*perinde ac cadáver* – disciplinado como cadáver era a expressão que resumia o espírito disciplinador dessa sociabilidade católica).

O apagamento da imagem de Arlindo Veiga dos Santos, especialmente em relação à sua aproximação com o catolicismo, exemplifica a marginalização de figuras importantes na história brasileira. Sua ligação com o catolicismo desempenhou um papel crucial na mobilização da Frente Negra Brasileira (FNB) e na promoção dos direitos civis e sociais da população negra. No entanto, a história frequentemente minimiza ou omite esse aspecto de sua vida, diminuindo sua influência e contribuição.

Superada a hegemonia do grupo patrianovista na FNB, teve início a desconstrução da biografia de Arlindo e sua memória passou a ser apagada e/ou desqualificada. Os embates políticos na entidade e posteriormente no movimento negro levaram a esse procedimento historiográfico para atender aos objetivos da militância (MALATIAN, 2017, p. 14).

O pasquim “Voz da Raça” desempenhou um papel significativo como um periódico afro-brasileiro na década de 1930 no Brasil, atuando como meio de comunicação e conscientização sobre questões de discriminação racial, desigualdade e exclusão enfrentadas pela comunidade negra na sociedade brasileira. Além disso, o jornal promovia a cultura afro-brasileira, destacando a importância da contribuição cultural e histórica dos negros para o Brasil. Fundado em 1931 por um grupo de intelectuais negros liderados por José Correia Leite, o “Voz da Raça” buscava amplificar as vozes e as lutas da comunidade negra, fornecendo um espaço para discussão e reflexão sobre as questões raciais no país.

Através de seus diversos gêneros literários, incluindo artigos, ensaios, poesias e reportagens, a Voz da Raça emergiu como um veículo comprometido em abordar uma ampla gama de temas relevantes para a comunidade negra brasileira. Entre esses temas estavam a valorização da cultura afro-brasileira, a luta contra a discriminação racial, a promoção da educação e do empoderamento econômico dos negros, além de relatos sobre eventos e atividades do movimento negro da época. A revista também se dedicava a documentar e discutir a luta antirracista internacional, buscando inspiração em movimentos e líderes negros de outras partes do mundo.

Além de seu conteúdo editorial diversificado, a Voz da Raça desempenhava um papel ativo na promoção de eventos culturais e políticos, como conferências, palestras e saraus, que reuniam a comunidade negra, fortalecendo assim o sentimento de identidade e união. A revista servia como um importante meio de comunicação e articulação entre os intelectuais e ativistas negros, proporcionando um espaço vital para que suas vozes e perspectivas fossem ouvidas e discutidas.

Durante seu período de circulação, o periódico exerceu uma significativa influência na articulação de movimentos e na mobilização da comunidade negra em prol de direitos civis, sociais e políticos. O “Voz da Raça” desempenhou um papel crucial ao destacar e denunciar as questões raciais presentes no Brasil, contribuindo assim para o progresso do movimento negro no país.

“O jornal veiculava assuntos diversos, como por exemplo, comunicados, notas de falecimentos, festas, casamentos, batizados, aniversários, demonstrativos de contas e de despesas, propagandas de serviços prestados pelos próprios integrantes, como costureira, contador, cabeleireiro, dentre outros. Além desses informes é claro trazia os posicionamentos e decisões dos membros da diretoria. Apesar das dificuldades encontradas na realização do jornal, A Voz da Raça exerceu um papel

bastante importante para a divulgação das ideias e do projeto político-ideológico da FNB, principalmente na função de conscientização da população negra sobre questões relativas à mesma” (SOUSA; MELO, 2021, p. 134).

Esta pesquisa é significativa para o campo da História Cultural, pois busca compreender os processos de exclusão dos negros na sociedade, especialmente no âmbito educacional, durante o período de 1931 a 1937, enquanto caracteriza o papel desempenhado pela Frente Negra Brasileira (FNB). O objetivo final é estimular uma reflexão crítica por parte do leitor sobre o tema abordado, visando promover uma maior conscientização sobre os processos de exclusão racial no contexto brasileiro.

## 2 METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem metodológica que priorizou a revisão bibliográfica no campo da História e História Cultural, concentrando-se em uma análise predominantemente bibliográfica, descritiva e qualitativa. Este método destacou-se pela revisão de literatura e análise de documentos históricos, visando contribuir para uma compreensão mais abrangente do tema em questão.

Para alcançar este propósito, foi realizada uma extensa revisão bibliográfica, abrangendo uma variedade de fontes, como livros, artigos acadêmicos, documentos históricos, relatórios e fontes primárias relevantes sobre a educação no Brasil, a história da segregação racial e o papel desempenhado pela Frente Negra Brasileira durante a década de 1930.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, centrada na análise de documentos históricos da década de 1930 que abordam questões educacionais e a atuação da Frente Negra Brasileira. Esses documentos incluem artigos de jornais da época, correspondências, panfletos, registros de reuniões, entre outros. Por meio de uma análise de conteúdo qualitativa, os dados foram examinados para identificar temas, tendências e desafios relacionados à inserção do negro no sistema educacional brasileiro durante esse período, categorizando-os com base em conceitos e teorias pertinentes, como segregação racial, resistência e os ideais e estratégias da Frente Negra Brasileira.

A metodologia abrangeu pesquisas bibliográficas, digitais e documentais, incluindo consultas a acervos de bibliotecas e informações secundárias. A pesquisa bibliográfica concentrou-se em livros, revistas, teses, dissertações e periódicos, proporcionando uma investigação ampla e profunda dos desafios enfrentados pelos negros no sistema educacional brasileiro durante a década de 1930 e do papel desempenhado pela Frente Negra Brasileira. A análise dessas fontes complementou a revisão teórica e histórica, contribuindo para uma compreensão mais completa dessas questões cruciais na história da educação e na luta contra a segregação racial no Brasil, com especial atenção aos anos de 1931 a 1937.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1 OS DESAFIOS PÓS ABOLIÇÃO E UMA BREVE ANÁLISE DA VIDA DO NEGRO EM SOCIEDADE JÁ NOS ANOS QUE SUCEDERAM 1888

É fundamental caracterizar o processo de Abolição da Escravatura no Brasil como uma iniciativa gradual e lenta, cujo principal objetivo era libertar os negros da instituição da escravidão na sociedade brasileira como um todo. No entanto, ao longo desse processo, que culminou com a assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel em 13 de maio de 1888, diversas abordagens historiográficas destacaram uma falha significativa no próprio desenrolar dessa libertação. Após a abolição, os negros foram deixados à margem da sociedade, como evidenciado em vários estudos históricos.

Acabada a experiência abolicionista, no pós-abolição, a população negra viu-se entregue à própria sorte. Não houve inclusão dos mesmos na sociedade, já que agora eram pessoas que gozavam de liberdade no âmbito legal. Pelo contrário, as dificuldades só aumentaram. Na cidade não recebiam instrução técnica necessária para se engajar na nova conjuntura que se projetava, em especial no campo do trabalho (a mão de obra qualificada), não tinham acesso à educação. Um dos meios principais que os negros buscavam para ascender na sociedade, pois no campo, não tinham terras para cultivar. É em meio a esse cenário que saímos do século XIX e adentramos no século XX (SOUSA; MELO, 2021, p. 128).

É evidente que a eficácia da Lei Áurea foi bastante limitada, restringindo-se, de certa forma, ao seu papel original. Nessa perspectiva, é observável que uma grande parte da população negra permaneceu em condições de pobreza, o que indica que a Lei Áurea não proporcionou amplamente benefícios à população negra em geral.

Após o fim da escravidão em 1888, a vida dos negros no Brasil enfrentou uma série de desafios e mudanças significativas. A emancipação trouxe uma sensação de liberdade, mas, na prática, muitos negros enfrentaram dificuldades econômicas e sociais. A escassez de terras e a falta de oportunidades de trabalho digno tornaram a sobrevivência uma luta para muitos ex-escravizados, que frequentemente acabavam em condições de exploração nas fazendas ou nas cidades. Outra alternativa era viver praticamente escondidos, nas comunidades quilombolas, ao longo das matas.

No Brasil, embora a escravidão tenha sido oficialmente abolida em 1888, o racismo estrutural persistia de forma pronunciada, resultando na segregação social e econômica dos negros, que eram amplamente excluídos de oportunidades educacionais e empregos bem remunerados.

Após a Abolição da escravidão e a Proclamação da República, pouco foi feito por parte do Estado para a inserção das populações negras em uma sociedade

competitiva. Pelo contrário, optou-se pela importação de braços imigrantes ao trabalho livre. Além disso, os negros foram relegados materialmente e humanamente, com as justificativas advindas dos discursos de inferioridade construídos pela ciência da época (GOMES, 2011, p.13).

Grande parte do contexto que resultou nessa segregação pós-abolição da escravatura pode ser atribuída às péssimas condições de vida impostas aos negros, como mencionado pelo autor. Essa ideia é especialmente evidente no contexto do trabalho, onde os negros enfrentavam dificuldades adicionais devido às injustiças e desigualdades sistêmicas. A falta de uma política efetiva de integração na sociedade também contribuiu para essa situação, destacando-se a falha na inserção adequada no mercado de trabalho.

Nessas condições o negro não tinha como ser um trabalhador que se encaixasse nas novas demandas do mercado de trabalho, ou seja, um trabalhador qualificado. Estava fadado a ser um subproletariado urbano, se tornando cada vez mais marginalizado na sociedade, quando não, sendo levado à prostituição e a criminalidade (SOUSA; MELO, 2021, p. 128).

A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que nos anos que precederam a abolição da escravatura no Brasil, a situação dos negros era caracterizada por desigualdades e adversidades extremas. A maioria da população negra vivia sob a opressão da instituição da escravidão, submetida a trabalhos forçados, maus-tratos e condições desumanas. O racismo era disseminado na sociedade, manifestando-se em várias formas de discriminação e segregação. Os negros enfrentavam dificuldades significativas para acessar a educação, o emprego e as oportunidades econômicas, além de serem privados de seus direitos civis e políticos.

Embora a abolição da escravatura em 1888 tenha sido um marco importante na história brasileira, a população negra continuou lutando por muitas décadas para superar os legados da escravidão e do racismo estrutural, buscando alcançar igualdade e dignidade na sociedade. É dentro desse contexto que discutiremos o surgimento da Frente Negra Brasileira na década de 1930, especificamente em 1931, como uma das primeiras organizações a lutar por melhores condições de vida para a população negra como um todo, tendo como objetivo principal elevar a participação dos negros na sociedade.

### 3.2 DA FUNDAÇÃO DA FRENTE NEGRA BRASILEIRA À ATUAÇÃO DA AGREMIÇÃO

Nota-se que, desde o fim oficial da escravidão racial no Brasil, no final do século XIX, várias atividades recreativas foram criadas para a população negra. No entanto, muitas vezes essas atividades eram de caráter limitado e segregadas devido ao racismo e à segregação social predominantes na sociedade da época. A população negra frequentemente se reunia em espaços próprios, como centros culturais e sociais, para

organizar seus próprios eventos recreativos, como festas, sambas e celebrações culturais. Esses espaços não apenas proporcionavam lazer, mas também serviam como locais para preservar e promover a cultura afro-brasileira, oferecendo um ambiente onde as pessoas podiam se sentir mais livres e respeitadas.

Desde final do século XIX, vinham sendo fundadas várias associações que defendiam a causa da população negra, com caráter recreativo e beneficente, incentivando a solidariedade e a união para superar as dificuldades socioeconômicas, despertando elementos coletivos de identificação. No caso de São Paulo, os negros paulistanos se agrupavam em sociedades de bailes dançantes e entidades esportivas, que partindo desses encontros, mais na frente resultaria na criação da Frente Negra Brasileira (SOUSA; MELO, 2021, p. 129).

Ao refletir sobre os diversos processos de exclusão enfrentados pela comunidade negra devido às múltiplas barreiras sociais, é notável a emergência de uma agremiação no início da década de 1930, exatos trinta e três anos após a abolição da escravatura. Essa agremiação surgiu com o propósito de mitigar os impactos da marginalização dos negros e efetivamente integrá-los na sociedade. Uma ênfase particular foi dada ao campo educacional, percebido como um recurso fundamental para superar a pobreza, a desigualdade e facilitar a ascensão social.

A Frente Negra Brasileira (FNB) emergiu em São Paulo, no ano de 1931, em resposta ao profundo racismo e à discriminação enfrentados pela população negra no Brasil. Esta organização, de caráter político e altamente estruturada, expandiu-se rapidamente por todo o território nacional, consolidando-se como uma voz unificada na defesa dos direitos civis, da igualdade racial e da justiça social.

Arlindo Veiga dos Santos, conhecido como O Cavaleiro Negro, desempenhou um papel fundamental na Frente Negra Brasileira (FNB) como um de seus líderes proeminentes. Segundo Souza e Melo (2021), Veiga era um defensor incansável dos direitos dos negros no Brasil e compreendia a importância da unificação da comunidade negra para combater o racismo e a discriminação sistêmica. Como presidente da FNB, ele liderou a organização na luta por igualdade racial, conscientização e direitos civis, consolidando-a como uma voz influente na busca pelos direitos dos afrodescendentes no país.

Podemos compreender melhor esse processo ao observar as diversas iniciativas promovidas pela FNB, que abrangiam uma ampla gama de atividades, como peças teatrais, eventos musicais, palestras e aulas voltadas para a alfabetização da população negra que, até então, não tinha acesso à educação formal de forma significativa.

A própria FNB assumiu a responsabilidade de educar essas crianças, jovens e adultos, desempenhando um papel que deveria ter sido incumbido ao Estado, ou seja, proporcionar aos negros recém-libertados acesso livre, democrático e igualitário à educação, o que não ocorreu nos anos subsequentes à abolição oficial da escravidão. Essa lacuna é destacada por Araújo (2007, p. 46-47): “A FNB conclamou seus membros a lutar por possibilidades de educação, chamando para si a tarefa de educar essas crianças,

jovens e adultos como estratégia de enfrentamento na competição por melhores condições de vida e trabalho”.

A FNB reconheceu que o acesso à educação era um elemento crucial na busca pela igualdade racial e, como tal, empenhou-se em melhorar as oportunidades educacionais para os negros. Além disso, a organização compreendia profundamente a importância da educação como uma ferramenta fundamental para superar o racismo e a discriminação enfrentados pela população negra. Conscientizava-se de que a educação não apenas capacitava individualmente os negros, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento intelectual e econômico, mas também servia como um meio de conscientização e empoderamento coletivo.

A organização compreendia que ao investir na educação da comunidade negra, não apenas capacitava as pessoas a desafiar estereótipos e preconceitos, mas também construía uma base sólida para a mobilização social e a luta por direitos iguais. Por meio da educação, a FNB visava não apenas transformar a vida dos negros, mas também promover uma mudança estrutural na sociedade, combatendo o racismo sistêmico e buscando a construção de uma nação mais justa e igualitária.

A Frente reconheceu tal carência. Não somente reconheceu como deu subsídios para mudar tal realidade. Logo em seu estatuto de fundação no Art. 3º é claro o interesse que o negro se escolarizasse, reforçado mais ainda no parágrafo único, o qual diz que para o acesso à educação a Frente criará escolas técnicas de ciências e de artes. Era preciso comprometimento de todos para reverter quatro séculos de desamparo educacional (SOUSA; MELO, 2021, p. 135).

Era uma das principais estratégias da FNB expandir seu ideário não apenas na cidade de São Paulo e nas regiões circunvizinhas, mas também aspirava disseminar suas concepções por todo o Brasil. No entanto, para alcançar esse objetivo, era necessário angariar um maior número de adeptos às ideias de superação do racismo e da discriminação. Nesse contexto, foram estabelecidos os chamados “cabos distritais”, uma forma de prestação de serviços cujo principal propósito era difundir a ideologia da Frente Negra Brasileira para o maior número possível de pessoas.

Conforme observado por Gomes (2009, p. 2), a Frente Negra Brasileira (FNB) adotou os cabos distritais como uma estratégia crucial para estabelecer comunicação e coordenar ações entre seus membros, inicialmente nos bairros da cidade de São Paulo e, posteriormente, em grande parte do interior. Essa rede de comunicação desempenhou um papel significativo na mobilização e organização da FNB, permitindo que a organização expandisse sua presença não apenas no estado de São Paulo, mas também se tornasse uma referência nacional durante a década de 1930 no Brasil. Por meio dos cabos distritais, a FNB pôde compartilhar informações, coordenar protestos e fortalecer a voz da comunidade negra em todo o país, contribuindo assim para a luta contra o racismo e pela igualdade racial.

Além dos cabos distritais, a Frente Negra Brasileira contava também com um amplo e forte apoio de comunicação surgido no ano de 1933, denominado o periódico

“A Voz da Raça”, que desempenhou um papel fundamental na promoção dos direitos e da igualdade racial no Brasil, como parte integrante das atividades da própria organização.

Conforme Sousa e Melo (2021, p. 134), o periódico, enquanto peça oficial da FNB, representou uma ferramenta de comunicação e conscientização de grande relevância para a comunidade negra e para a sociedade em geral. No contexto mais amplo, as tiragens desse jornal variavam de acordo com as finanças da organização, alcançando níveis de alcance que até então não haviam sido tão expressivos dentro do movimento negro. O “A Voz da Raça” abordava questões relacionadas à discriminação racial, injustiça social e à cultura afro-brasileira, proporcionando um espaço vital para a discussão e a disseminação de ideias acerca da igualdade racial.

### 3.3 DOS PROGRAMAS DE INSERÇÃO DO NEGRO E SUA DEVIDA EFETIVIDADE

Ao discorrer sobre os programas de inserção do negro e sua efetividade global, é essencial destacar um dos principais instrumentos de atuação da Frente Negra Brasileira que ganhou destaque nesse contexto: o periódico “A Voz da Raça”. Ao abordar esses temas, o jornal não apenas contribuiu para a conscientização sobre o racismo sistêmico, mas também desempenhou um papel crucial na consolidação da FNB como uma voz influente na defesa dos direitos da população afrodescendente no Brasil. A estrutura editorial do periódico refletia a de um jornal típico da época, abrangendo seções e conteúdos diversos, tais como: editorial, notícias, artigos de opinião, cultura e arte, eventos e atividades, além de anúncios e classificados.

A Voz da Raça, em meio às suas diferentes seções e matérias, ainda se mostra uma fonte rica, quase inesgotável, para a pesquisa em História. A Frente Negra Brasileira e seu periódico foram importantes órgãos de congregação e mobilização negra na década de 1930, característica amplamente ratificada e reputada pela historiografia brasileira (CRUZ, 2022, p. 19).

A estrutura do periódico possibilitava a disseminação de informações sobre as atividades e o contexto da FNB, abordando questões financeiras, eventos culturais, espetáculos musicais e palestras. Além disso, o jornal tinha o propósito de fomentar a conscientização racial e atuava como um meio de comunicação essencial tanto para a comunidade negra quanto para os apoiadores da causa da igualdade racial no Brasil.

O departamento de serviços, conhecido como local para jogos e divertimentos do periódico “A Voz da Raça”, desempenhava um papel multifuncional na promoção da cultura e do entretenimento para a comunidade negra. Além de abordar questões políticas e sociais, o jornal se empenhava em oferecer um espaço onde os leitores pudessem encontrar informações sobre eventos culturais, como sambas, festivais e celebrações.

Além desses departamentos, a entidade ainda possuía serviços como, local para jogos e divertimentos, posto de



alistamento eleitoral, com finalidade de fornecer títulos a quem não possuía, caixas beneficentes, cruzadas femininas, orientações e recomendações sobre a busca de empregos. Percebemos claramente a preocupação da Frente Negra Brasileira em fornecer todas essas atividades, para a melhoria das condições de vida da população negra, proporcionando, também, um convívio maior entre seus membros e fortalecendo cada vez mais os laços de luta e laços identitários (SOUSA; MELO, 2021, p. 135).

O Departamento de Instrução e Cultura emerge como uma entidade significativa neste contexto, direcionando seus esforços para promover a educação e valorizar a cultura afro-brasileira. Seu foco primordial residia em oferecer oportunidades educacionais à população negra, combatendo o analfabetismo e buscando reduzir as disparidades no acesso à educação.

O Departamento de Instrução e Cultura foi conduzido por José Assis Pinheiro até o ano de 1933, sendo posteriormente dirigido por Aristides Negreiros e consecutivamente por Francisco Lucrécio. No ano de 1932 foi criado o curso de alfabetização de adultos e, em 1933, foi anunciado a criação do Liceu Palmares. Este propunha a ministrar o ensino primário e secundário, comercial e ginásial aos filhos dos sócios da Frente Negra. Segundo a matéria do jornal oficial, o curso ainda aceitaria alunos que não fossem sócios da entidade, como por exemplo, brancos ou estrangeiros (SOUSA; MELO, 2021, p. 136).

É fundamental ressaltar a relevância desse departamento como um instrumento de atuação da FNB. Através de suas iniciativas, a organização buscava não apenas promover a mobilidade social da população negra, mas também combater a discriminação e o racismo sistêmico. Nesse sentido, diversas ideias foram concebidas, destacando-se o processo de alfabetização tanto de crianças quanto de jovens como uma delas.

Foi com a Frente Negra Brasileira, que os cursos noturnos foram criados, para instruir não somente as crianças, mas também os adultos, os quais tinham suas obrigações, com o trabalho, estes poderiam frequentar a escola da Frente Negra sem atrapalhar a sua vida cotidiana. Um dos meios encontrados para a divulgação dos cursos de alfabetização foram as notícias sobre instrução contidas no jornal *A Voz da Raça*, que além de informar as aberturas e os encerramentos dos cursos, ressaltavam a importância do curso (SOUSA; MELO, 2021, p. 136).

De fato, “A Voz da Raça” desempenhou um papel crucial ao não apenas informar, mas também engajar a comunidade em atividades recreativas que promoviam a valorização da cultura afro-brasileira e fortaleciam os laços comunitários. Esse departamento contribuiu para tornar o jornal uma plataforma diversificada e abrangente, atendendo não apenas às necessidades informativas, mas também à necessidade de conexão e celebração cultural dentro da comunidade negra no Brasil.

Por fim, ao analisar os dados e evidências, é possível observar a efetividade da FNB durante os anos de 1931 a 1937, especialmente através de programas como o periódico “A Voz da Raça”. Criado em 1933, este jornal desempenhou um papel fundamental na disseminação das políticas da FNB, fornecendo informações sobre palestras, eventos culturais, atividades recreativas, como jogos, teatros e shows musicais, além de divulgar locais e horários das aulas ministradas pela organização. Essa iniciativa demonstra o compromisso da FNB em promover a conscientização, a mobilização e a educação da comunidade negra, contribuindo para sua luta por igualdade racial e justiça social.

Na referência anterior há o relato que a escola frente negra tinha quatro salas de aulas, mas sem especificar para quais cursos eram. Em 1935 A Voz da Raça relata que o curso diurno tinha por volta de 48 crianças mais ou menos, o noturno recebia um grande número de adultos. Em 1936 tem-se referência de mais de 200 alunos matriculados nos cursos primários (SOUSA; MELO, 2021, p. 139).

Com efeito, a Frente Negra Brasileira e seus programas sociais desempenharam um papel crucial na tentativa de elevar o negro e superar as discriminações durante esse contexto histórico. Seu comprometimento com a educação, cultura, arte, música e política ofereceu uma das poucas oportunidades para os negros lutarem por melhores condições de vida em uma sociedade permeada pelo preconceito, racismo e discriminação. Ao promover a conscientização, mobilização e educação da comunidade negra, a FNB contribuiu significativamente para a luta por igualdade racial e justiça social no Brasil, deixando um legado importante na história do movimento negro no país.

A Frente Negra Brasileira, por meio de suas iniciativas e programas educacionais, desempenhou de fato um papel fundamental na inserção do negro no meio educacional, contribuindo significativamente para a quebra de barreiras históricas de discriminação e desigualdade. O Departamento de Instrução e Cultura da FNB foi uma peça-chave nesse processo, advogando pelo acesso igualitário à educação de qualidade para a população negra e promovendo a alfabetização e a formação intelectual. Além disso, a organização desempenhou um papel crucial na conscientização sobre a importância da educação para a mobilidade social e o empoderamento da comunidade negra, deixando um legado duradouro na luta por igualdade racial no Brasil.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como escopo abordar os desafios enfrentados pela população negra na sociedade, com particular ênfase no âmbito educacional, destacando o papel crucial desempenhado pela Frente Negra Brasileira durante a década de 1930. O primeiro ponto de discussão abordou a negligência estatal após a Abolição da Escravidão (1888) e durante os primeiros anos da Primeira República do Brasil (1889-1930). Observou-se a ausência de políticas públicas voltadas para a inserção do negro recém-libertado na sociedade, o que se revelou como um fator relevante para compreender os processos de exclusão racial, especialmente no contexto das políticas educacionais.

Na segunda análise, destacou-se o surgimento de uma das primeiras organizações do século XX, sediada em São Paulo, que visava a integração abrangente do negro em todas as esferas da sociedade, incluindo as áreas educacional, cultural, política e econômica. Para a Frente Negra Brasileira (FNB), a superação do racismo e da discriminação exigiria políticas que amparassem o negro, consideradas como uma forma de “indenização” ou “reparação histórica” pelos horrores da escravidão, ao longo dos quatro séculos, inclusive sob a regulamentação do Estado Brasileiro durante o período colonial e imperial.

Com base nessas concepções e dados levantados, ressalta-se a importância da FNB, evidenciada por meio de diversos programas desenvolvidos ao longo de sua existência (1931-1937), tais como palestras, eventos musicais, peças teatrais e o periódico *A Voz da Raça*. A organização dedicou-se especialmente à alfabetização e educação dos negros, abrangendo crianças, jovens e adultos, reconhecendo na educação um meio essencial para a ascensão social e a superação dos preconceitos e discriminações enfrentados nesse contexto histórico.

Ao final desta pesquisa, constatamos que a hipótese proposta e o problema de pesquisa foram adequadamente abordados por meio das análises e discussões realizadas. Ao examinarmos os desafios enfrentados pela população negra, especialmente no contexto educacional, e o papel desempenhado pela Frente Negra Brasileira, fica evidente que a organização implementou diversos programas sociais, como aulas, palestras e eventos culturais, durante seu período de existência entre os anos de 1931 e 1937, com foco na Frente Negra de São Paulo.

Para esta pesquisa, foram utilizadas fontes bibliográficas, incluindo artigos, teses, dissertações, monografias e periódicos, como base para obtenção e análise de dados. Essa abordagem metodológica permitiu uma investigação abrangente dos temas abordados, contribuindo para a compreensão dos desafios enfrentados pela população negra e o papel desempenhado pela Frente Negra Brasileira na luta por igualdade e justiça social no Brasil.

Esta pesquisa não se encerra aqui, mas sim se projeta como um ponto de partida para futuras investigações que podem desvendar novos dados e perspectivas científicas. Ao contribuir para o corpus de conhecimento acadêmico, ela abre caminho para possíveis teses e estudos futuros. O caráter prospectivo desta pesquisa reflete um compromisso contínuo com a ampliação do entendimento sobre os temas abordados, visando enriquecer e aprimorar as ciências acadêmicas como um todo.

## REFERÊNCIAS

A Voz da Raça. São Paulo, ano I, n. 1, 18 de março de 1933, p. 1.

A Voz da Raça. São Paulo, ano I, n. 3, 01 de abril de 1933, p. 1.

ARAÚJO, M. L. P. de. A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937). In: OLIVEIRA, I. de *et al.* (org.). **Negro e Educação 4: linguagens, educação, resistências e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa e ANPED, 2007. p. 39-55.

CRUZ, A. P. da. **As manipulações da memória e da raça no periódico “A Voz da Raça” (1933-1934)**. 2022. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História), Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36502>.

GOMES, A. dos S. Oásis e desertos no Brasil: da Frente Negra Brasileira aos congressos nacionais sobre a temática afro-brasileira e negra. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 131-146, 2011. Disponível em: <https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/13>.

MALATIAN, T. Memória e contra-memória da frente negra brasileira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UNB, 2017. p. 01-16.

SOUSA, J. A. de; MELO, C. R. de. Educação e Movimento Negro: a experiência da frente negra brasileira. **Vozes, Pretérito & Devir: Dossiê Temático**, Teresina, ano VIII, v. XII, n. 11, p. 127-143, 2021. Disponível em: <http://revistavozes.uespi.br/index.php/revistavozes/article/view/381>.