

EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA:



**PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE,
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

**Mirieli da Silva Fontoura
Lucas Peres Guimarães
Organizadores**

EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA:



**PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE,
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

**Mirieli da Silva Fontoura
Lucas Peres Guimarães**
Organizadores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivania Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

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

Educação e pedagogia [livro eletrônico] : perspectivas sobre a formação docente, as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem / Mirieli da Silva Fontoura, Lucas Peres Guimarães organizadores . -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.

PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-5417-585-2

1. Educação 2. Aprendizagem 3. Educação – Finalidades e objetivos 4. Formação docente – Metodologias ativas 5. Pesquisa 6. Prática pedagógica I. Fontoura, Mirieli da Silva. II. Guimarães, Lucas Peres.

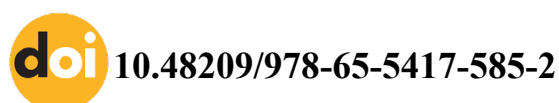
25-318214.0

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Docentes : Formação : Educação 370.71

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964



Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

No contexto das práticas sociais, ancoradas nas discussões de cunho científico, disponibilizar um ebook que objetiva problematizar a educação tendo como viés a formação docente, as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem demonstra a necessidade de ampliar as experiências e materializá-las por meio da escrita. Isto, com vistas à construção de um aporte teórico que debata o cenário educacional brasileiro, novas formas de pensar e delinear a ação pedagógica no cenário escolar e universitário, tendo em vista que o universo contemporâneo e capitalista mudou a forma de agir e os interesses da população jovem, a qual não recebe a prática pedagógica da mesma forma que acontecia no século anterior.

No cotidiano dos anos iniciais, visualizam-se as dificuldades inerentes ao processo de alfabetização, concentração e compreensão da escrita por meio das crianças. Um dos textos contidos nesta coletânea propende a auxiliar o entendimento da representação da língua escrita e sua estruturação. Aborda-se a questão da timidez dos conhecimentos teóricos linguísticos na formação inicial dos alfabetizadores, conhecimentos fundamentais da área linguística que subsidiam o processo de entendimento da construção da língua escrita por parte das crianças.

Hoje, vivemos em uma sociedade onde os jovens estão muito envolvidos com a tecnologia digital. Nesse cenário, os indivíduos estão sempre expostos a uma elevada quantidade de conteúdos visuais e dinâmicos, caracterizados pela celeridade e pela necessidade de informações instantâneas. Esse jeito de consumir informações ajuda a ter acesso rápido ao conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, pode atrapalhar a nossa capacidade de pensar sobre o que aprendemos. Isso acontece porque diminui o tempo que temos para analisar, interpretar e formar nossas próprias ideias. Portanto, debater no âmbito da formação inicial e continuada de professores os aspectos da leitura e escrita como um processo permanente que engloba o entendimento comunicacional, como recepção, interpretação e a integração dos elementos textuais apresentados de modo crítico, auxilia os estudantes e sujeitos leitores a identificarem os diversos gêneros textuais e a intencionalidade comunicativa expressa por meio da escrita.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

ENTRE SABORES E SUBSTÂNCIAS: PRÁTICAS COTIDIANAS PARA APRENDER SOBRE MISTURAS EM CIÊNCIAS.....8

Lucas Peres Guimarães; Nathielli Barbosa Roque Bragança

doi: 10.48209/978-65-5417-585-0

CAPÍTULO 2

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN BÁSICA SUPERIOR: UNA REVISIÓN DE ALCANCE.....23

Kenji Alberto Chung Sanchez; Steve Jason Umán Juárez; Luis Alberto Byrne Jaramillo; Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera; Giovanna Irayda Alcántara Cuba de Byrne

doi: 10.48209/978-65-5417-585-3

CAPÍTULO 3

eHEALTH AND AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION (AAC): BUILDING BRIDGES OF SUPPORT FOR CHILDREN, FAMILIES, AND PROFESSIONALS THROUGH TAILORED SOLUTIONS.....41

Andre Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-585-4

CAPÍTULO 4

UMA TURMA INESQUECÍVEL: APRENDIZAGENS ENQUANTO ENSINAVA.....54

Juliana de Assis

doi: 10.48209/978-65-5417-585-5

CAPÍTULO 5

LINGUÍSTICA E ALFABETIZAÇÃO: CONHECIMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DA ESCRITA INICIAL.....64

Isabella de Cássia Netto Moutinho

doi: 10.48209/978-65-5417-585-6

CAPÍTULO 6

PRINCÍPIOS DA ESCOLA NOVA NA EDUCAÇÃO CATARINENSE EM MEADOS DO SÉCULO XX.....79

Elaine Aparecida Teixeira Pereira

doi: 10.48209/978-65-5417-585-7

SOBRE OS ORGANIZADORES.....95

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....96

CAPÍTULO 1

ENTRE SABORES E SUBSTÂNCIAS: PRÁTICAS COTIDIANAS PARA APRENDER SOBRE MISTURAS EM CIÊNCIAS

Lucas Peres Guimarães
Nathielli Barbosa Roque Bragança
Doi: 10.48209/978-65-5417-585-0

INTRODUÇÃO

A contextualização no ensino de Ciências representa uma ferramenta poderosa para aproximar os conteúdos curriculares da realidade dos estudantes, promovendo o engajamento e a compreensão significativa dos conceitos abordados. Neste contexto, a utilização do chocolate como recurso pedagógico em aulas experimentais é um exemplo efetivo de como conectar saberes científicos ao cotidiano dos alunos. Mundialmente conhecido e amplamente consumido, o chocolate é composto por diferentes ingredientes, que podem formar misturas homogêneas ou heterogêneas, dependendo dos materiais utilizados em sua produção. Essa característica o torna um objeto didático ideal para introduzir conceitos fundamentais da Química, como a diferenciação entre tipos de misturas, aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

O chocolate, além de sua relevância cultural e econômica, possui um histórico que remonta às civilizações Maia e Asteca, que utilizavam o cacau como bebida, moeda de troca e em rituais religiosos. Essa riqueza histórica pode ser integrada ao ensino para ampliar o conhecimento interdisciplinar dos alunos, conectando Ciências, História e Cultura. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através das habilidades EF06CI01, EF06CI02 e EF06CI03, enfatiza a importância de relacionar os fenômenos científicos à experiência cotidiana, favorecendo a construção de um aprendizado que alia teoria e prática. Inspirada por essa orientação, uma sequência didática foi

desenvolvida na Escola Municipal Roberto Silveira, em Pinheiral-RJ, com o objetivo de explorar a habilidade de identificar e classificar misturas homogêneas e heterogêneas.

A atividade teve início com a exibição do filme *A Fantástica Fábrica de Chocolate*, que serviu como ponto de partida para estimular o interesse dos alunos e contextualizar os conceitos científicos no universo dos doces. A partir das cenas do filme, os alunos foram incentivados a refletir sobre os processos de produção e combinação de ingredientes, o que facilitou a introdução dos conceitos de misturas. Durante uma discussão inicial, os estudantes relacionaram a palavra “brigadeiro” com eventos familiares e sociais, como aniversários e festas, reforçando a ideia de que o chocolate está intrinsecamente ligado às vivências pessoais.

O ponto alto da aula foi a confecção de brigadeiros, realizada no refeitório da escola, um espaço não convencional para aulas, mas que se revelou ideal para a experiência prática. Durante a atividade, os alunos discutiram os ingredientes utilizados, classificaram as misturas envolvidas no preparo do doce e aplicaram os métodos de separação aprendidos, como a catação no caso do granulado colorido. A análise crítica das misturas permitiu que os estudantes compreendessem as diferenças entre misturas homogêneas e heterogêneas, reforçando os conceitos trabalhados em aula. O entusiasmo e a participação ativa dos estudantes evidenciaram a eficácia da metodologia, que promoveu o aprendizado de forma lúdica e significativa.

Além disso, a prática foi enriquecida por uma análise detalhada das cenas do filme, onde os alunos identificaram exemplos práticos de misturas e métodos de separação. Essas discussões levaram os estudantes a refletirem sobre a aplicação desses conceitos em diversas áreas do conhecimento e em suas vidas cotidianas. Por exemplo, na cena em que Willy Wonka apresenta o rio de chocolate, os alunos puderam debater sobre o processo de mistura homogênea, enquanto na cena em que os Umpa Lumpas experimentam combinações de ingredientes, ficou evidente a natureza heterogênea de algumas misturas.

A experiência pedagógica foi planejada para maximizar a interação dos alunos com os conceitos científicos, utilizando o chocolate como um ponto

de interseção entre teoria e prática. Durante a confecção dos brigadeiros, os estudantes foram incentivados a discutir as etapas do preparo, desde a mistura inicial até a aplicação do granulado, explorando os conceitos de solubilidade e composição das substâncias. Essa abordagem interdisciplinar ampliou o escopo da aula, permitindo que os alunos conectassem conhecimentos de Química com História, Ecologia e Matemática, ao calcular proporções e quantidades de ingredientes.

Além da dimensão científica, a proposta abriu espaço para discussões sobre questões sociais e culturais, como o impacto ambiental da produção de chocolate e o uso do cacau em diferentes culturas ao longo da história. Essas reflexões estimularam os alunos a pensar criticamente sobre o consumo de produtos industrializados e os desafios da sustentabilidade, integrando conceitos de Educação Ambiental ao ensino de Ciências.

O impacto positivo dessa sequência didática foi evidenciado pelo aumento do engajamento dos estudantes, que relataram maior interesse pelo aprendizado de Ciências e expressaram entusiasmo com a abordagem prática e contextualizada. O feedback dos alunos destacou o caráter inovador da aula, que rompeu com o modelo tradicional de ensino ao integrar a vivência prática com a teoria. Cerca de 95% dos estudantes classificaram corretamente as misturas abordadas durante a atividade, demonstrando um entendimento sólido dos conceitos trabalhados. Além disso, a escolha do brigadeiro como exemplo facilitou a identificação dos conceitos, uma vez que este é um doce amplamente reconhecido e apreciado por todos.

A sequência didática também evidenciou o papel do professor como mediador, orientando os alunos durante as atividades e promovendo discussões reflexivas que ampliaram a compreensão dos conteúdos. A utilização de espaços não convencionais, como o refeitório escolar, reforçou a ideia de que o aprendizado pode ocorrer em diferentes contextos, quebrando a barreira do ensino restrito à sala de aula. Essa flexibilidade contribuiu para uma experiência de aprendizado mais rica e significativa.

Em suma, a contextualização no ensino de Ciências mostrou-se uma ferramenta essencial para tornar os conteúdos curriculares mais acessíveis e

relevantes para os alunos. Ao conectar os conceitos científicos ao cotidiano, a metodologia utilizada na sequência didática demonstrou seu potencial para engajar os estudantes, promover a compreensão significativa dos conteúdos e desenvolver habilidades críticas e reflexivas. O sucesso dessa abordagem aponta para a importância de práticas pedagógicas inovadoras, que integrem teoria e prática, e sugere que metodologias semelhantes podem ser aplicadas com sucesso em outras disciplinas e temas do currículo escolar.

Além disso, a experiência reforça a necessidade de valorizar o ensino investigativo e interdisciplinar, em que os alunos não apenas memorizam conceitos, mas os aplicam em situações reais, desenvolvendo uma visão mais crítica e contextualizada da Ciência. Essa abordagem não só facilita a aprendizagem, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

CONTEXTUALIZAÇÃO E O ENSINO DE CIÊNCIAS

A prática pedagógica que utiliza o cotidiano como ferramenta para o ensino de conteúdos científicos ganha profundidade ao incorporar uma perspectiva crítica e interdisciplinar, articulando-se a abordagens como a Etno-modelagem (ROSA; OREY, 2017). Além de servir como motivação ou ilustração, o cotidiano pode ser explorado como um campo de investigação, onde os alunos são incentivados a questionar não apenas os fenômenos em si, mas também suas causas, consequências e relações com questões sociais, políticas e ambientais. Essa abordagem permite que a ciência seja vista não como um conjunto de verdades absolutas, mas como um processo dinâmico, influenciado por contextos históricos e culturais, conforme defendido por D'Ambrosio (2001, p. 72) ao afirmar que “o cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura”.

Uma maneira de aprofundar essa integração é por meio de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (ABP) ou a investigação científica escolar, alinhadas aos princípios da Modelagem na Educação (BIEMBENGUT, 2016). Nesses métodos, os alunos partem de situações reais do seu entorno para formular hipóteses, coletar dados e construir explicações

científicas, desenvolvendo não apenas conhecimentos conceituais, mas também habilidades como argumentação, análise crítica e tomada de decisão. Por exemplo, ao estudar a química dos alimentos, os alunos podem investigar processos produtivos locais – como a produção artesanal de chocolate (SANTOS; MADRUGA, 2021) –, relacionando conhecimentos químicos com questões como segurança alimentar, sustentabilidade e desigualdade social, numa perspectiva que valoriza os saberes êmicos do grupo cultural envolvido (ROSA; OREY, 2012).

Além disso, a abordagem crítica do cotidiano no ensino de Ciências pode contribuir para a formação de uma cidadania científica, em que os alunos compreendem o papel da ciência e da tecnologia na sociedade e se tornam capazes de participar de debates públicos. Como destacam Rosa e Orey (2003, p. 10), situações do cotidiano precisam ser analisadas com “olhos antropológicos e matemáticos, numa perspectiva Etnomatemática”, permitindo reflexões contextualizadas historicamente. Materiais didáticos que adotam essa perspectiva demonstram que é possível conciliar rigor científico com relevância social, promovendo uma educação que não apenas informa, mas também transforma, tal como ocorreu na pesquisa com etnomodelagem, onde estudantes superaram estereótipos e ressignificaram saberes locais (SANTOS; MADRUGA, 2021, p. 18).

Dessa forma, o cotidiano deixa de ser apenas um recurso didático e passa a ser um eixo estruturante do currículo, articulando conhecimentos científicos com as vivências dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea. Essa visão ampliada – fundamentada na Etnomodelagem como “tradução de práticas matemáticas locais” (ROSA; OREY, 2017, p. 46) – fortalece o engajamento dos estudantes e os prepara para atuar de forma reflexiva em um mundo marcado por questões complexas, resgatando a função emancipatória da educação proposta pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 221).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O conteúdo de química apresenta alguns desafios no ambiente público para o professor, pela ausência de recursos didáticos, insumos, estruturas ou materiais utilizados em laboratórios, e para o aluno, devido ao tabu de ser

um assunto complexo e com conceitos abstratos, o que desmotiva o aluno a participar das aulas de forma ativa. Outro desafio é o modelo tradicional de educação, que ainda permeia as escolas brasileiras. Neste método o professor ocupa o espaço de detentor do saber, o conhecimento não é permeado por uma troca de experiências e sim imposição. Segundo Freire (1996), essa postura limita a emancipação do aluno, que deveria ser um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Em vista disto, urge a necessidade de práticas de ensino que abordam metodologias que envolvam a participação do aluno como sujeito protagonista da sala de aula, e o professor ocupando um espaço de mediador dos conteúdos propostos. Além disso, algumas escolas públicas brasileiras apresentam defasagem em estruturas laboratoriais, fator que pode interferir na aprendizagem do conteúdo de química, contudo o uso do chocolate pode auxiliar no entendimento da disciplina, tendo em vista que é um recurso barato e de fácil acesso, podendo ser encontrado em todo território nacional, possibilitando que discentes de culturas variadas realizarem uma aula teórico/prática utilizando o produto. Ademais o chocolate pode ser aplicado para trabalhar temas interdisciplinares como história, matemática, ecologia e biologia. O professor também fica habilitado a utilizar o doce para trabalhar questões raciais, uma vez que a palavra em questão é usada de forma equivocada e pejorativa para se referir à pessoas negras.

Este estudo adota uma abordagem de pesquisa qualitativa, fundamentada na interpretação das interações entre o mundo real e o indivíduo, conforme a proposta de Gil (2010). A metodologia é caracterizada como participante, onde o pesquisador se insere diretamente no contexto educacional, buscando captar as nuances e dinâmicas presentes durante as atividades pedagógicas, tal como descrito por Schmidt (2006). Essa imersão no ambiente de sala de aula permite uma compreensão mais profunda dos fenômenos educacionais e da relação dos alunos com o conteúdo.

A prática central deste estudo envolveu a implementação de uma sequência didática em uma turma do 6º ano, onde foram trabalhados conceitos de misturas homogêneas e heterogêneas, conforme as diretrizes da BNCC. A metodologia prática teve início com a exibição do filme “A Fantástica Fábrica de

Chocolate”, escolhido por sua relevância em ilustrar processos de mistura e separação de substâncias. O filme serviu como um ponto de partida para a contextualização dos conceitos científicos no cotidiano dos alunos.

Após o filme, foi conduzida uma discussão interativa, utilizando a palavra “brigadeiro” como tema central. Os alunos foram incentivados a associar o termo a diferentes contextos, criando conexões com os conceitos de misturas. A atividade prática seguiu com a confecção de brigadeiros, onde os alunos foram desafiados a identificar e classificar os tipos de mistura envolvidos, aplicando os conceitos teóricos aprendidos. Essa abordagem metodológica combinou teoria e prática, utilizando o cotidiano dos alunos como um recurso pedagógico para facilitar a compreensão dos conceitos científicos. A pesquisa, ao envolver os alunos ativamente no processo de aprendizado, buscou avaliar a eficácia da contextualização como uma ferramenta pedagógica no ensino de Ciências.

RESULTADOS E IMPACTOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA ANÁLISE APROFUNDADA

Os resultados obtidos com a aplicação da sequência didática foram extremamente positivos, evidenciando um aumento significativo no engajamento dos alunos e na compreensão dos conceitos científicos. A estratégia de utilizar recursos multimodais, como o filme *A Fantástica Fábrica de Chocolate*, como introdução ao conteúdo de misturas homogêneas e heterogêneas, revelou-se particularmente eficaz. O filme, com sua narrativa envolvente e elementos visuais atraentes, capturou imediatamente a atenção dos estudantes, estabelecendo uma ponte entre os conceitos científicos abstratos e as experiências cotidianas dos alunos. Essa abordagem inicial foi fundamental para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e motivador, conectando os conteúdos curriculares ao universo cultural e afetivo dos estudantes.

A utilização do filme como recurso introdutório não apenas despertou a curiosidade dos alunos, mas também serviu como uma base sólida para a exploração dos conceitos de misturas no contexto da confecção de um doce popular como o brigadeiro. O filme foi empregado para ilustrar como as misturas podem ser observadas e classificadas no dia a dia, facilitando a compreensão

dos alunos sobre as diferenças entre misturas homogêneas e heterogêneas. Essa metodologia, que parte de um elemento familiar e culturalmente significativo, permitiu que os estudantes assimilassem conceitos químicos complexos de maneira lúdica e acessível. A partir dessa introdução, a turma foi capaz de observar e discutir diferentes tipos de misturas, com ênfase especial naquelas presentes no processo de preparo do brigadeiro.

A PRÁTICA COMO ELEMENTO CENTRAL DA APRENDIZAGEM

Durante as atividades práticas subsequentes, os alunos foram desafiados a identificar e classificar as misturas envolvidas na confecção do brigadeiro, aplicando o conhecimento adquirido ao longo da sequência didática. A maioria dos estudantes demonstrou uma compreensão robusta dos conceitos, sendo capaz de classificar corretamente o brigadeiro como uma mistura homogênea, com aproximadamente 95% da turma alcançando a classificação correta. Esse dado é um indicador claro da eficácia da estratégia adotada, que não apenas facilitou a aprendizagem, mas também permitiu que os estudantes internalizassem as características fundamentais das misturas. Além disso, as discussões que emergiram durante a classificação geraram debates ricos e construtivos, nos quais os alunos puderam expressar dúvidas, sugestões e percepções, ampliando sua compreensão sobre os processos de mistura e separação de substâncias.

A atividade de confeccionar brigadeiros em sala de aula mostrou-se um excelente ponto de partida para que os alunos aplicassem os conceitos teóricos de forma prática, integrando teoria e prática de maneira significativa. A contextualização do conteúdo com algo tão próximo do cotidiano dos alunos possibilitou uma análise mais detalhada das misturas, estimulando o pensamento crítico sobre os processos químicos que ocorrem de forma invisível em muitos dos alimentos e objetos com os quais interagimos diariamente. A atividade foi muito mais do que uma simples preparação de um doce: foi um momento em que os alunos puderam observar, de forma concreta, como os conceitos científicos se manifestam no mundo real.

O REFETÓRIO COMO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

A prática no refeitório, que envolveu a separação de granulados coloridos, destacou-se como um dos momentos mais enriquecedores da sequência didática. Ao realizar a separação dos granulados, os alunos foram confrontados com o processo de catação, uma técnica de separação de misturas heterogêneas. Essa atividade prática teve um impacto profundo no entendimento dos alunos sobre as diferenças entre misturas homogêneas e heterogêneas, reforçando o aprendizado adquirido durante a análise do brigadeiro. O processo de catação foi associado de maneira prática e clara à separação de substâncias em misturas heterogêneas, permitindo que os alunos vissem o conceito em ação. Essa experiência demonstrou como atividades contextualizadas no cotidiano dos estudantes podem contribuir para uma aprendizagem mais eficaz e duradoura.

Além disso, a atividade no refeitório teve um impacto positivo no desenvolvimento de habilidades científicas fundamentais, como observação, análise crítica e experimentação. Os alunos também puderam perceber a aplicabilidade dos conceitos aprendidos em outros contextos, como a separação de resíduos no cotidiano, ampliando seu entendimento sobre a importância da ciência na vida prática. Essa capacidade de correlacionar o aprendizado com outras áreas do conhecimento, como biologia e ecologia, é um reflexo da interdisciplinaridade proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A habilidade de integrar conteúdos de Ciências com outras áreas do saber não apenas enriquece o aprendizado, mas também permite que os alunos percebam a ciência como uma disciplina holística e integrada à sua realidade.

INTERAÇÃO E FEEDBACK: O PAPEL DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A interação ativa dos alunos durante as atividades foi um elemento central no sucesso da sequência didática, criando um ambiente colaborativo e reflexivo onde os estudantes puderam compartilhar ideias, questionamentos e soluções. As discussões surgiram organicamente, especialmente durante as cenas do filme em que os alunos identificaram e debateram os fenômenos científicos

envolvidos, como a mistura de ingredientes e a transformação de substâncias. Esses momentos de interação não apenas aprofundaram a compreensão dos conceitos, mas também estimularam o desenvolvimento de habilidades críticas, como argumentação e análise de evidências.

O feedback dos alunos foi extremamente positivo, com muitos expressando o desejo de continuar participando de aulas que combinem teoria e prática de forma tão envolvente. A utilização de recursos como filmes e atividades práticas, contextualizadas com o cotidiano dos alunos, gerou um entusiasmo que se refletiu na participação ativa e no interesse em aprofundar o conhecimento. Essa resposta demonstra que práticas pedagógicas que valorizam o cotidiano dos alunos não apenas aumentam o interesse pela ciência, mas também tornam o aprendizado mais significativo e relevante.

O POTENCIAL DAS PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS

O entusiasmo dos alunos e os resultados positivos obtidos indicam que práticas pedagógicas contextualizadas têm um potencial transformador no ensino de Ciências. Essas abordagens não apenas facilitam a compreensão de conceitos científicos, mas também ajudam a desenvolver uma visão crítica sobre o mundo, preparando os alunos para enfrentar desafios cotidianos com maior conhecimento e consciência científica. A experiência descrita reforça a importância de alinhar os conteúdos de Ciências com as vivências e interesses dos alunos, garantindo que o processo de aprendizagem seja dinâmico, interativo e profundamente significativo.

Em síntese, a combinação de atividades práticas e recursos multimodais, como filmes e experimentos contextualizados, mostrou-se uma estratégia eficaz para promover a compreensão conceitual, aumentar a motivação dos alunos e fortalecer a interdisciplinaridade no ensino de Ciências. O sucesso dessa abordagem pedagógica ressalta não apenas a relevância de contextualizar o conteúdo científico, mas também a necessidade de criar experiências de aprendizagem que estimulem a curiosidade, o pensamento crítico e a aplicação prática do conhecimento. Essa perspectiva abre caminho para a implementação de metodologias similares em outros temas e disciplinas, potencializando o impacto do ensino na formação integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da metodologia baseada na contextualização do conteúdo científico com elementos do cotidiano demonstrou-se extremamente eficaz na facilitação do aprendizado de conceitos complexos, como as misturas homogêneas e heterogêneas. Esta abordagem vai além do ensino tradicional, que muitas vezes se limita à transmissão de conceitos abstratos, ao conectar o conhecimento científico com experiências concretas e significativas para os alunos. O uso estratégico de recursos midiáticos, como filmes, aliado a atividades práticas, não apenas aumentou significativamente o interesse e a participação dos alunos, mas também permitiu uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos químicos abordados. Essa estratégia inovadora demonstrou como a relação entre elementos do cotidiano e conceitos científicos pode ser utilizada para transformar as aulas em experiências mais atrativas e relevantes para os discentes, fortalecendo de maneira efetiva a ligação entre a ciência e a realidade vivida por eles.

A utilização do filme *A Fantástica Fábrica de Chocolate* como recurso didático mostrou-se particularmente eficiente na captação da atenção dos alunos e na introdução dos conceitos científicos de forma lúdica e envolvente. O filme, com sua narrativa rica em elementos visuais e situações que ilustram processos químicos, serviu como uma ponte entre o imaginário infantil e o conhecimento científico. Essa abordagem inicial foi fundamental para despertar a curiosidade dos estudantes e prepará-los para o aprendizado subsequente. Além disso, a atividade prática de confeccionar brigadeiros permitiu que os alunos vivenciassem na prática os conceitos teóricos, transformando a aprendizagem em uma experiência concreta e memorável.

A combinação desses recursos - o filme e a atividade prática - criou um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, onde os alunos puderam observar, questionar e experimentar. Essa metodologia não só facilitou a compreensão dos conceitos de misturas homogêneas e heterogêneas, mas também estimulou o desenvolvimento de habilidades importantes, como a observação, a análise crítica e a resolução de problemas. Ao associar o conteúdo científico

a situações do cotidiano, os alunos foram capazes de perceber a relevância do que estavam aprendendo, aumentando sua motivação e engajamento com a disciplina.

Além dos benefícios cognitivos, a utilização de materiais acessíveis e atividades práticas favoreceu a inclusão de alunos de diferentes contextos socioeconômicos, destacando o potencial democratizador e transformador da educação contextualizada. O brigadeiro, por ser um doce popular e de baixo custo, permitiu que todos os estudantes participassem da atividade, independentemente de suas condições financeiras. Essa escolha pedagógica consciente garantiu que nenhum aluno fosse excluído do processo de aprendizagem, reforçando o princípio de equidade educacional.

Durante o estudo, a associação entre o filme e a prática de confeccionar brigadeiros proporcionou aos estudantes uma oportunidade única de vivenciar o aprendizado de forma interdisciplinar. Além dos conceitos químicos, a atividade incorporou elementos de história - ao discutir a origem do chocolate e sua importância cultural -, ecologia - ao abordar a produção sustentável do cacau e seus impactos ambientais - e matemática - ao trabalhar com medidas e proporções dos ingredientes. Essa integração de conhecimentos enriqueceu a experiência educacional, mostrando aos alunos como diferentes áreas do saber estão interligadas e como a ciência faz parte de um contexto mais amplo.

O estudo conclui que a integração entre teoria e prática, especialmente quando contextualizada em situações familiares aos alunos, é uma abordagem poderosa no ensino de Ciências. Essa metodologia transforma a sala de aula em um espaço dinâmico e significativo de construção do conhecimento, onde os alunos deixam de ser meros receptores de informação para se tornarem ativos participantes do processo de aprendizagem. Ao vivenciar os conceitos na prática, os estudantes desenvolvem uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos, que vai além da memorização temporária.

A contextualização do ensino também possibilita que os alunos percebam a aplicabilidade do conhecimento científico em suas vidas cotidianas. Quando os estudantes entendem como os conceitos de misturas homogêneas e heterogêneas estão presentes em alimentos que consomem diariamente, como o

brigadeiro, o aprendizado se torna mais significativo e relevante. Essa conexão entre a ciência e o cotidiano é fundamental para despertar o interesse dos alunos pela disciplina e para formar cidadãos mais conscientes e críticos em relação ao mundo que os cerca.

Os resultados deste estudo reforçam a importância da contextualização no ensino de Ciências e sugerem que metodologias semelhantes podem ser aplicadas com sucesso em outros temas e disciplinas. A abordagem contextualizada não se limita ao estudo das misturas químicas; ela pode ser adaptada para diversos conteúdos científicos, desde a física dos movimentos até a biologia dos ecossistemas. O uso de filmes, experimentos práticos e elementos do cotidiano pode ser uma estratégia valiosa para tornar o ensino de Ciências mais atraente e eficaz em diferentes níveis de escolaridade.

Além disso, essa metodologia promove não apenas o aprendizado dos conteúdos específicos, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas complexos. Ao incentivar os alunos a questionar, investigar e relacionar os conceitos científicos com sua realidade, a educação contextualizada contribui para a formação de indivíduos mais reflexivos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

Com base nos resultados positivos obtidos, recomenda-se que os educadores explorem cada vez mais estratégias de ensino que conectem o conhecimento científico com o cotidiano dos alunos. A formação continuada de professores pode incluir oficinas e capacitações sobre como implementar abordagens contextualizadas em sala de aula, fornecendo exemplos práticos e recursos didáticos que facilitem esse processo.

Além disso, as instituições de ensino podem investir na criação de espaços e materiais que favoreçam atividades práticas e interdisciplinares. Laboratórios equipados, kits de experimentação e parcerias com a comunidade podem enriquecer ainda mais a experiência educacional, tornando o aprendizado em Ciências mais dinâmico e significativo.

Em conclusão, a educação científica contextualizada representa um caminho promissor para transformar o ensino de Ciências, tornando-o mais rele-

vante, inclusivo e eficaz. Ao conectar os conceitos científicos com o mundo real dos alunos, essa abordagem não apenas facilita a compreensão dos conteúdos, mas também inspira uma nova geração de estudantes curiosos, críticos e apaixonados pela ciência. Os resultados deste estudo servem como um incentivo para que educadores e pesquisadores continuem explorando e refinando metodologias que aproximem a ciência da vida cotidiana, promovendo uma educação verdadeiramente transformadora.

REFERÊNCIAS

BIEMBENGUT, M. S. **Modelagem matemática na educação e na ciência**. São Paulo: Editora da Física, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. 3. versão. Brasília: MEC, 2017.

CAJAS, F. The need for technological literacy. **International Journal of Technology and Design Education**, v. 11, n. 3, p. 263-282, 2001.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática – o elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMÉNEZ LIZO, L. M.; SANCHEZ GUADIX, J. A.; DE MANUEL, E El enfoque de Ciencia, Tecnología y Sociedad en el currículo de secundaria: análisis de las principales dificultades. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 20, n. 3, p. 435-448, 2002.

LUTFI, M. S. A investigação escolar: fundamentos e práticas de ensino de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 94-114, ago. 1992.

ROSA, M.; OREY, D. C. Vinho e queijo: etnomatemática e modelagem. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 16, n. 20, p. 1-16, 2003.

ROSA, M.; OREY, D. C. O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens émica, ética e dialética. **Educ. Pesquisa. São Paulo**, v. 38, n. 4, p. 865-879, out./dez. 2012.

ROSA, M.; OREY, D. C. **Etnomodelagem: arte de traduzir prática matemática locais**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

SCHMIDT, M. **LO método fenomenológico em investigações educacionais: fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos**. 3. ed. Santa Maria: UFSM, 2006.

SANTOS, J.; MADRUGA, Z. E. F. Etnomodelagem e produção artesanal de chocolate: uma investigação no 9º ano do Ensino Fundamental, 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Química – 2º Grau**. São Paulo: SE, 1992.

CAPÍTULO 2

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN BÁSICA SUPERIOR: UNA REVISIÓN DE ALCANCE

Kenji Alberto Chung Sanchez
Steve Jason Umán Juárez
Luis Alberto Byrne Jaramillo
Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera
Giovanna Irayda Alcántara Cuba de Byrne
Doi: 10.48209/978-65-5417-585-3

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora ha adquirido una importancia creciente en el ámbito educativo, consolidándose como una competencia fundamental para el desarrollo académico y cognitivo de los estudiantes (Sánchez, 2023). Sin embargo, continúa siendo uno de los principales desafíos en los sistemas educativos latinoamericanos, donde un número considerable de estudiantes evidencia dificultades en la lectura, el análisis crítico y la discusión de textos académicos (Armijos et al., 2023). En esta misma línea, Mallitasig et al. (2023) señalan que existe una tendencia preocupante: los estudiantes muestran limitaciones persistentes para fortalecer sus habilidades lectoras, lo cual repercute en su rendimiento escolar y en la adquisición de competencias superiores.

La comprensión lectora puede entenderse como un proceso de desarrollo continuo que implica recibir, interpretar e integrar información de textos escritos. Este proceso ocurre cuando los lectores extraen distintos tipos de contenidos, los conectan con sus saberes previos y elaboran significados nuevos a partir de ellos. En consecuencia, la comprensión lectora no es una actividad pasiva, sino una tarea compleja que exige interactuar con el texto, con los propósitos del autor y con las propias metas lectoras (Abbasi, 2022). En esta dinámica intervienen tres componentes centrales: el lector, el texto y la actividad

de lectura. La interacción de estos elementos constituye la base de los modelos de lectura que orientan el diseño de estrategias pedagógicas para su enseñanza (Snow, 2002; Syafi'i, 2015).

En este marco, el uso de estrategias metacognitivas se presenta como una alternativa clave, dado que permiten al estudiante planificar, monitorear y evaluar de manera consciente su proceso lector, promoviendo aprendizajes reflexivos y autorregulados. Desde que Flavell (1979) introdujo formalmente el concepto de metacognición como el conocimiento y monitoreo de los propios procesos cognitivos, se reconoce que estas habilidades facilitan un control consciente sobre la comprensión. Posteriormente, Brown (1987) amplió esta perspectiva al destacar la autorregulación y el control ejecutivo como componentes esenciales de la metacognición, lo cual consolidó su papel central en la enseñanza de la lectura.

De hecho, se ha demostrado que su aplicación favorece no solo la comprensión literal, inferencial y crítica, sino también la consolidación de hábitos de estudio y la capacidad de adaptación a diferentes contextos educativos (Herrera & Gallego, 2023; Ortega-Ruipérez, 2022). En el ámbito escolar, investigaciones como la de Grace et al. (2024) evidencian que la implementación de planes sistemáticos de estrategias metacognitivas logra mejoras significativas en la comprensión lectora de estudiantes de educación básica, destacando su utilidad en el desarrollo temprano de competencias lectoras.

En niveles superiores, estudios como el de Ruvalcabar-Estrada et al. (2021) confirman que la integración de la motivación con las estrategias metacognitivas genera un impacto positivo en la comprensión lectora de jóvenes en etapa preparatoria, aunque los efectos sobre la motivación no siempre resultan significativos. De igual modo, Lo Gioco et al. (2023) resaltan los desafíos de la lectura digital en la educación universitaria, mostrando que los programas de intervención metacognitiva orientados a la comprensión de textos en línea potencian la autorregulación y los aprendizajes profundos en entornos mediados por TIC.

La evidencia reciente ha demostrado, por tanto, que las estrategias metacognitivas no solo impactan directamente en la mejora de la comprensión

textual, sino que también favorecen otras dimensiones del aprendizaje, como la motivación intrínseca, la autorregulación académica y la consolidación de hábitos de estudio (Hadi et al., 2023; Ortega-Ruipérez, 2022). Estos hallazgos sugieren que la metacognición no debe concebirse únicamente como un recurso instrumental para comprender textos, sino como un conjunto de habilidades transversales que fortalecen integralmente el aprendizaje en diferentes etapas y modalidades educativas.

En este sentido, el presente estudio se propone responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué estrategias metacognitivas han demostrado efectividad en la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica superior y qué otros efectos asociados reportan la literatura científica reciente sobre su implementación? Para ello, se plantea como objetivo general analizar los antecedentes relacionados con el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora y, como objetivo específico, describir las categorías temáticas identificadas en la literatura científica publicada entre 2019 y 2025, a través de una revisión de alcance (scoping review).

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló bajo el enfoque de una revisión de alcance (scoping review), cuyo propósito fue mapear y sintetizar la evidencia reciente sobre el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de estudiantes de educación básica superior. Según Arksey & O'Malley (2005) este tipo de revisión resulta pertinente cuando se busca identificar los alcances de la literatura disponible, clasificar categorías temáticas y señalar vacíos de investigación en un campo poco sistematizado.

Con el fin de garantizar rigurosidad metodológica y transparencia en el proceso, se siguieron las recomendaciones de la Declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021), específicamente en las fases de identificación, selección, elegibilidad e inclusión. Asimismo, se incorporaron criterios de calidad señalados por Medina-Zuta et al. (2023), relacionados con la formulación clara de objetivos, la definición de criterios de inclusión y exclusión, la selección de fuentes de información académica especializada, la extracción de datos sin duplicidades y la síntesis estructurada de los hallazgos.

La etapa de identificación inició, con la búsqueda de información la cual se llevó a cabo en la base de datos Scopus, el 01 de julio del 2025, Para delimitar los documentos pertinentes, se definieron criterios de inclusión y exclusión que garantizaron la objetividad y replicabilidad del proceso. La estrategia de búsqueda combinó descriptores en inglés y español, utilizando operadores booleanos y bloques temáticos, como se muestra en la Tabla 1. En esta etapa se obtuvieron un total de 116 en Scopus con lo cual finaliza la etapa inicial de identificación.

Tabla 1 - Descriptores y campos de búsqueda

Bloque temático	Formula de búsqueda
Estrategias metacognitivas	“metacognitive strategies” OR “metacognitive skills” OR metacognition OR “learning strategies” OR “self-regulated learning”
Comprensión lectora	“reading comprehension” OR “reading understanding” OR “text comprehension” OR “reading skills”
Educación básica superior	“secondary education” OR “high school students” OR “upper basic education” OR “middle school students” OR adolescents OR teenagers
Estrategia de búsqueda para Block 1, Block 2 and Block 3	TITLE-ABS-KEY ((“metacognitive strategies” OR “metacognitive skills” OR metacognition OR “learning strategies” OR “self-regulated learning”) AND (“reading comprehension” OR “reading understanding” OR “text comprehension” OR “reading skills”) AND (“secondary education” OR “high school students” OR “upper basic education” OR “middle school students” OR adolescents OR teenagers))

Fuente: Los autores

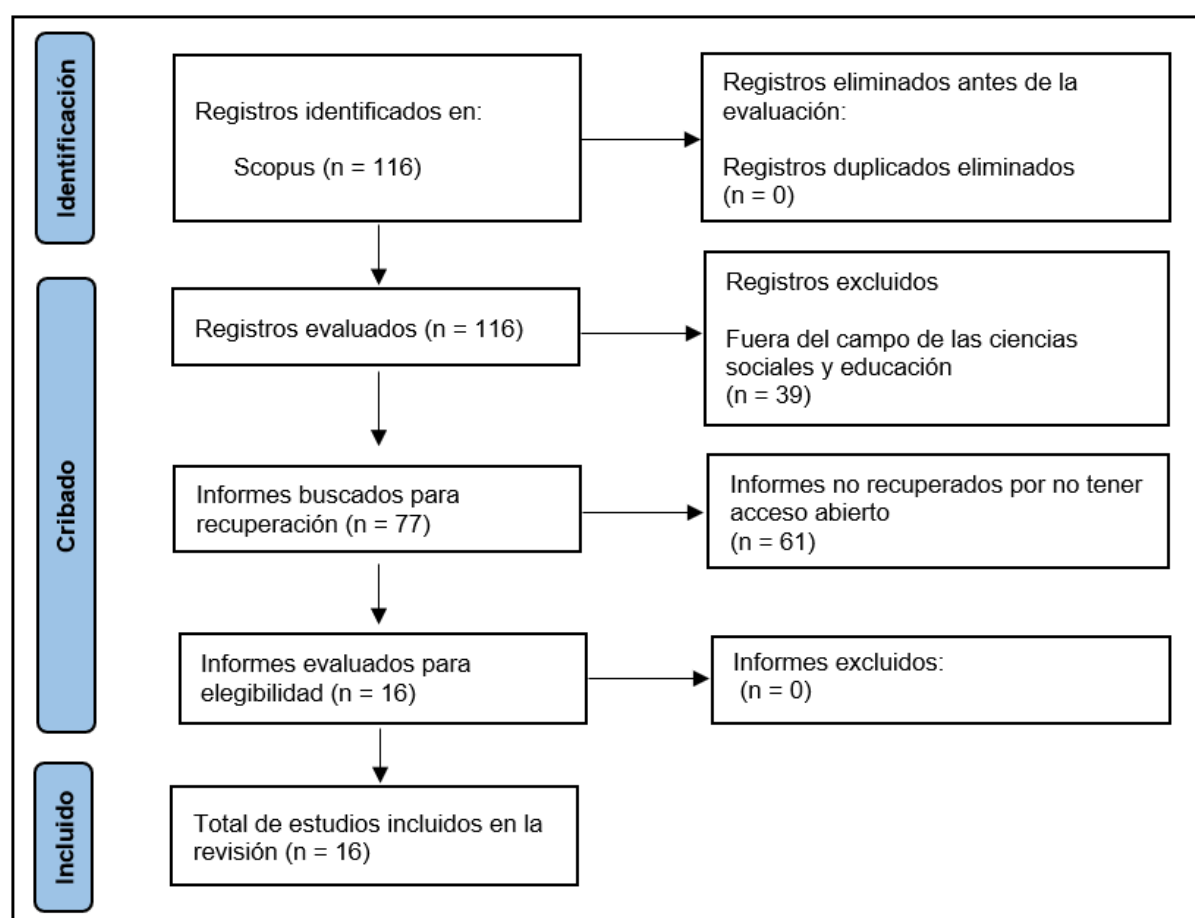
Posteriormente, tuvo lugar la fase de selección. Teniendo en cuenta que esta producción científica estaba disgregada en diferentes áreas e idiomas; se estableció un filtro seleccionando solo los idiomas: inglés y español, así como la categoría: ciencias sociales quedando excluidos 39 registros y resultando un total de 77 documentos

Ya en la fase de elegibilidad, se estableció el filtro “Open Access”, y fecha del 2019 al 2025, quedaban excluidos 61 registros, lo cual arrojó una cifra de 16 documentos disponibles a texto completo, esta vez se procedió a una exportación en formato csv, para luego importarlo al gestor Zotero para la revisión íntegra de todos los resúmenes.

Finalmente, en la fase de inclusión, se revisaron exhaustivamente los resúmenes, estableciendo como criterio principal la presencia de estudios longitudinales con evidencia de implementación y evaluación de prácticas metacognitivas orientadas a la comprensión lectora. Como resultado, se incluyeron la totalidad de los 16 artículos que cumplían con los criterios establecidos, los cuales fueron sometidos a lectura completa y sistematización cualitativa para la elaboración de la síntesis de resultados.

De acuerdo con la propuesta metodológica de Arksey y O'Malley (2005), se establece una distinción precisa entre las revisiones sistemáticas y las revisiones de alcance. En el presente trabajo se adopta esta clasificación, especificando de manera explícita que corresponde a una revisión de alcance. Asimismo, con el fin de asegurar mayor claridad y trazabilidad en el procedimiento de selección de estudios, se incorporó el diagrama de flujo PRISMA 2020 (Page et al., 2021), como se aprecia en la Figura 1.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020



Fuente: Los autores

RESULTADOS

Del análisis de los 16 estudios seleccionados, se identificaron cuatro categorías principales que agrupan los hallazgos sobre la relación entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de educación básica superior. Estas categorías permiten organizar la evidencia tanto en sus impactos directos como en los efectos complementarios observados en el aprendizaje. (Tabla 2)

Tabla 2 - *Resumen de artículos seleccionados, categoría encontradas y hallazgos clave*

Categoría	Autores	Hallazgos clave
A. Estrategias metacognitivas y mejora directa de la comprensión lectora	1. Soto et al. (2019)	Estrategias de planificación y evaluación metacognitiva predicen mejor comprensión inferencial.
	2. Jiménez-Taracido et al. (2019)	Relación positiva entre uso de metacognición y competencias lectoras en adultos en formación.
	3. Ter Beek et al. (2019)	Andamiajes digitales con instrucción metacognitiva mejoran comprensión de textos expositivos, especialmente en estudiantes con bajo rendimiento.
	4. Nwosu et al. (2021)	El aprendizaje cooperativo fortalece habilidades metacognitivas y mejora la comprensión lectora frente a enseñanza tradicional.
	5. Kitichaidateanan & Sukying (2025)	Estrategias de planificación y monitoreo correlacionan positivamente con el rendimiento en pruebas de lectura; la evaluación es menos utilizada.
	6. Mustopa et al. (2024)	La conciencia metacognitiva se relaciona directamente con mejores niveles de comprensión lectora en secundaria.
	7. Dionisio (2024)	Comparación de métodos SQ3R y SOAR muestra mayor efectividad de SOAR, especialmente en comprensión crítica e inferencial.
	8. Ferraz et al. (2021)	La autoeficacia y las metas de logro predicen el uso de estrategias metacognitivas y la autovaloración de la comprensión.
	9. Ioannou & Iordanou (2020)	Una perspectiva epistémica madura favorece el uso de estrategias metacognitivas y mejora la comprensión textual.

B. Desarrollo de la autorregulación y hábitos de estudio	10. Van de Pol et al. (2019)	Actividades generativas como diagramas aumentan la precisión de monitoreo y regulación en estudiantes y docentes.
	11. Tibken et al. (2022)	La metacognición procedimental predice el rendimiento académico en comprensión lectora más allá de la inteligencia; además, la metacognición declarativa y la motivación (need for cognition) influyen indirectamente al potenciar la autorregulación en estudiantes dotados y no dotados.
C. Factores motivacionales y emocionales asociados	12. Prinz-Weiß et al. (2023)	Las emociones influyen en la metacompreensión: emociones positivas generan sobreconfianza, negativas subestimación.
	8. Ferraz et al. (2021)	La motivación y la autoeficacia median la relación entre metas académicas y comprensión lectora.
	13. Ronconi et al. (2025)	La autoeficacia lectora y las emociones epistémicas modulan la comprensión en lectura digital e impresa.
D. Adaptación a entornos digitales y pensamiento crítico	3. Ter Beek et al. (2019)	Los andamiajes digitales con estrategias metacognitivas aumentan la conciencia estratégica de los estudiantes.
	13. Ronconi et al. (2025)	La lectura digital reduce la carga cognitiva, pero requiere mayor uso de autoeficacia y estrategias metacognitivas para mantener la comprensión.
	14. Bissonnette et al. (2021)	La metacognición potencia el pensamiento crítico en la lectura de noticias científicas, facilitando la evaluación de argumentos.
E. Evidencia periférica	15. Schoeman (2019)	Las habilidades lectoras predicen el rendimiento en programación, resaltando la importancia transversal de la comprensión lectora.
	16. Ismail et al. (2024)	La estrategia de lectura en voz alta mejora la comprensión, aunque se trata de una técnica cognitiva más que metacognitiva.

Fuente: Los autores

Nota: Algunos artículos aparecen en más de una categoría, dado que sus hallazgos contribuyen a diferentes dimensiones de análisis. Esta asignación múltiple responde al carácter exploratorio y flexible de las revisiones de alcance, en las que un mismo estudio puede informar distintas categorías temáticas (Arksey & O'Malley, 2005).

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta revisión evidencian la relevancia de las estrategias metacognitivas como un factor clave para potenciar la comprensión lectora. No obstante, más allá de la descripción de estudios, es necesario analizarlos a la luz de marcos conceptuales y contextuales que permitan comprender sus aportes, limitaciones y vacíos. Para ello, la discusión se ha estructurado en categorías que agrupan los hallazgos en torno a dimensiones centrales: el impacto directo de las estrategias metacognitivas, su contribución a la autorregulación, la influencia de factores emocionales y motivacionales, su aplicación en entornos digitales y, finalmente, evidencias periféricas que enriquecen el panorama. Esta organización busca dar cuenta no solo de los beneficios documentados, sino también de las condiciones que favorecen o limitan la efectividad de dichas estrategias.

A. Estrategias metacognitivas y mejora directa de la comprensión lectora

La evidencia recopilada confirma que las estrategias metacognitivas constituyen un eje central en la mejora de la comprensión lectora. Soto et al. (2019) demostraron que la planificación y la evaluación del propio proceso lector permiten a los estudiantes avanzar hacia niveles inferenciales, lo cual es fundamental en contextos escolares donde la comprensión suele limitarse a lo literal. Estos hallazgos se alinean con los modelos de comprensión propuestos por Snow (2002), que sostienen que el lector debe interactuar activamente con el texto y el propósito de la lectura.

En la misma línea, Jiménez-Taracido et al. (2019) aportan evidencia desde la educación de adultos, confirmando que la metacognición no es exclusiva de la etapa escolar, sino que se mantiene como un proceso clave a lo largo de la vida académica. Esto refuerza la idea de que la comprensión lectora es un aprendizaje permanente que puede ser fortalecido en cualquier etapa mediante la conciencia estratégica.

Otros estudios destacan el valor de los entornos instruccionales específicos: Ter Beek et al. (2019) señalan que los andamiajes digitales basados en ins-

trucción metacognitiva son particularmente eficaces para estudiantes con bajo rendimiento, mientras que Nwosu et al. (2021) evidencian que el aprendizaje cooperativo favorece la activación de habilidades metacognitivas, superando las limitaciones de la enseñanza tradicional. Estos resultados coinciden con enfoques constructivistas que plantean que la interacción social y el diseño pedagógico son determinantes en la activación de procesos metacognitivos.

Un hallazgo relevante lo aporta Kitichaidateanan & Sukying (2025), quienes identifican que la planificación y el monitoreo son más utilizados que la evaluación. Esto revela un vacío en la formación metacognitiva, ya que el proceso de autoevaluarse tras la lectura es clave para consolidar aprendizajes y ajustar estrategias futuras. Por su parte, Mustopa et al. (2024) confirman que la conciencia metacognitiva tiene una correlación directa con la comprensión en secundaria, mostrando que este vínculo es robusto en la adolescencia. Finalmente, Dionisio (2024) demuestra que los métodos SQ3R y SOAR, ambos con componentes metacognitivos, potencian la comprensión crítica e inferencial, siendo el método SOAR más efectivo entre estudiantes de ciencias.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que las estrategias metacognitivas deben integrarse sistemáticamente en la enseñanza de la lectura, no solo como técnicas aisladas, sino como prácticas transversales que guíen al estudiante a ser un lector autónomo, reflexivo y crítico.

B. Desarrollo de la autorregulación y hábitos de estudio

Un segundo hallazgo clave es que las estrategias metacognitivas no solo impactan en la comprensión del texto, sino que también generan un efecto transversal en la autorregulación y en los hábitos de estudio. Ferraz et al. (2021) demostraron que la autoeficacia y las metas de logro actúan como predictores del uso de estrategias metacognitivas, lo que significa que los estudiantes con mayor confianza en sus capacidades tienden a planificar mejor su proceso lector y a valorar de manera más realista su nivel de comprensión. Esto refuerza la necesidad de considerar la dimensión motivacional en el desarrollo de la metacognición.

Ioannou & Iordanou (2020) muestran que los estudiantes con una perspectiva epistémica más madura, es decir, aquellos que entienden el conocimiento

como relativo y evaluable, emplean estrategias metacognitivas más sofisticadas y alcanzan mejores niveles de comprensión. Esto sugiere que la formación metacognitiva también debe incluir el desarrollo de posturas epistémicas críticas frente al conocimiento, un aspecto fundamental en sociedades donde la sobrecarga de información exige lectores críticos y autónomos.

Por otra parte, Van de Pol et al. (2019) destacan el rol de las actividades generativas como los diagramas, que incrementan la precisión del monitoreo y la regulación de la comprensión. Estos resultados son coherentes con investigaciones previas que señalan que los organizadores gráficos potencian la conciencia metacognitiva al hacer visible el proceso de construcción del conocimiento.

Asimismo, Tibken et al. (2022) evidencian que la metacognición procedimental ejerce un efecto incremental en el rendimiento académico, incluso más allá de la inteligencia, y que la interacción entre la metacognición declarativa y la motivación particularmente el need for cognition, potencia la capacidad de autorregulación en estudiantes dotados y no dotados. Esto revela que el desarrollo de la autorregulación depende tanto del dominio de estrategias metacognitivas como de factores motivacionales que sostienen la disposición a pensar y aprender de manera autónoma.

Los hallazgos en esta categoría muestran que las estrategias metacognitivas no se limitan a mejorar la lectura, sino a fomentar comprensión profunda a través de la autorregulación académica, fortaleciendo hábitos de estudio que impactan positivamente en el rendimiento escolar de manera global. Esto demanda de intervenciones pedagógicas que fomenten una perspectiva madura, con metas de logro, autoeficacia y monitoreo con el fin de consolidar estudiantes autónomos y críticos.

C. Factores motivacionales y emocionales asociados

La tercera categoría revela que la metacognición está estrechamente vinculada con factores motivacionales y emocionales, lo que evidencia que la comprensión lectora es un proceso tanto cognitivo como afectivo. Prinz-Weiß et al. (2023) encontraron que las emociones influyen en la precisión de la metacomprensión: emociones positivas como la esperanza o el orgullo pueden generar sobreconfianza, mientras que emociones negativas como la ansiedad o

la vergüenza tienden a producir subestimación de las propias capacidades. Esto sugiere que la metacognición no siempre es un proceso neutral, sino que puede distorsionarse por las emociones del estudiante.

Ferraz et al. (2021) refuerzan esta idea al mostrar que la motivación académica y la autoeficacia median el uso de estrategias metacognitivas y predicen la autovaloración de la comprensión. Por su parte, Ronconi et al. (2025) amplían esta perspectiva al demostrar que la autoeficacia lectora y las emociones epistémicas modulan la comprensión en entornos digitales e impresos, lo que pone en evidencia la importancia de considerar el contexto en el que se desarrolla la lectura.

En conjunto, estos resultados confirman que las estrategias metacognitivas son más efectivas cuando se combinan con el fortalecimiento de la motivación y la gestión emocional, por lo que las intervenciones pedagógicas deberían incluir componentes de apoyo socioemocional en entornos físicos o digitales, junto con el entrenamiento estratégico.

D. Adaptación a entornos digitales y pensamiento crítico

La cuarta categoría pone de relieve que las estrategias metacognitivas cumplen un papel clave en la alfabetización digital y el pensamiento crítico. Ter Beek et al. (2019) muestran que los andamiajes digitales con instrucción metacognitiva aumentan la conciencia estratégica de los estudiantes, mientras que Ronconi et al. (2025) evidencian que la lectura digital, aunque reduce la carga cognitiva, exige un mayor despliegue de autoeficacia y estrategias metacognitivas para mantener la comprensión. Esto indica que la enseñanza de la metacognición debe adaptarse a los nuevos formatos de lectura, donde el estudiante enfrenta información fragmentada y no lineal.

A su vez, Bissonnette et al. (2021) destacan que la metacognición potencia el pensamiento crítico en la lectura de noticias científicas, ayudando a los estudiantes a evaluar argumentos y a diferenciar información válida de la pseudocientífica. Este hallazgo es especialmente relevante en un contexto post-pandémico, donde el exceso de información digital exige habilidades para discriminar fuentes y cuestionar discursos.

En base a lo mencionado, los estudios confirman que la metacognición además de fortalecer la comprensión de textos académicos, permite a los estudiantes desarrollar su potencial en el manejo de entornos digitales, con habilidades de pensamiento crítico para evitar la desinformación tanto de medios físicos y digitales.

E. Evidencia periférica

Finalmente, dos estudios aportan hallazgos periféricos que, aunque no se centran directamente en estrategias metacognitivas, enriquecen la discusión. Schoeman (2019) evidencia que las habilidades lectoras predicen el desempeño en programación, resaltando que la comprensión lectora es una competencia transversal que impacta en áreas como la informática. Ismail et al. (2024) muestran que la lectura en voz alta mejora la comprensión, pero se trata de una estrategia cognitiva más que metacognitiva. Estos aportes permiten diferenciar entre el papel de las estrategias cognitivas y metacognitivas, sugiriendo que ambas son necesarias, aunque con impactos distintos: las cognitivas ayudan a procesar el texto, mientras que las metacognitivas permiten controlar y evaluar el proceso de comprensión.

CONCLUSIÓN

El presente estudio tuvo como propósito responder a la pregunta sobre qué estrategias metacognitivas han demostrado efectividad en la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica superior y qué otros efectos asociados reporta la literatura reciente en su implementación. A partir del análisis realizado, se confirma que las estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y autoevaluación constituyen un núcleo esencial para fortalecer la comprensión lectora. Los hallazgos evidencian que su impacto trasciende la comprensión literal, alcanzando niveles inferenciales y críticos, y que su efectividad se incrementa cuando son enseñadas de manera explícita en entornos cooperativos o mediados por recursos digitales. Sin embargo, persiste una brecha en el desarrollo de la autoevaluación metacognitiva, aspecto que limita la consolidación de aprendizajes autónomos y sostenibles.

Del mismo modo, los resultados muestran que la metacognición no solo influye en la comprensión de textos, sino que también favorece la autorregu-

lación del aprendizaje y la consolidación de hábitos de estudio más eficaces. Los estudiantes que logran integrar estas estrategias en sus rutinas académicas desarrollan mayor capacidad para organizar el tiempo, monitorear avances y corregir errores, lo que impacta de manera positiva en su rendimiento escolar. Este proceso se complementa con el uso de actividades generativas, como los organizadores gráficos, que hacen visible la construcción del conocimiento y permiten a los estudiantes regular de manera más precisa su comprensión.

Otro hallazgo clave se relaciona con la dimensión motivacional y emocional. La evidencia revisada indica que las emociones influyen de manera directa en la precisión de la metacompreensión: mientras que las positivas tienden a generar sobreconfianza, las negativas conducen a subestimación de las propias capacidades. Asimismo, la autoeficacia se muestra como un factor determinante para sostener el uso de estrategias metacognitivas y alcanzar mejores niveles de comprensión, lo que resalta la necesidad de abordar simultáneamente la enseñanza estratégica y el fortalecimiento socioemocional de los estudiantes.

En el contexto de los entornos digitales, las estrategias metacognitivas se revelan como un recurso imprescindible. Los estudiantes que logran autorregularse enfrentan con mayor éxito la fragmentación de la información propia de la lectura digital, reducen la carga cognitiva y sostienen niveles adecuados de comprensión. A su vez, estas estrategias potencian el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente en la lectura de noticias científicas, al facilitar la evaluación de argumentos y la distinción entre información válida y pseudocientífica. Todo ello refuerza la necesidad de integrar la enseñanza metacognitiva con la alfabetización digital y mediática, en un escenario educativo cada vez más condicionado por el flujo constante de información en línea.

Finalmente, aunque algunos estudios aportan evidencia periférica más relacionada con estrategias cognitivas que metacognitivas, confirman la importancia transversal de la comprensión lectora. La relación entre habilidades lectoras y desempeño en áreas como la programación, así como los efectos positivos de la lectura en voz alta, evidencian que las estrategias cognitivas y metacognitivas cumplen funciones distintas pero complementarias.

A pesar de la riqueza de los hallazgos, este estudio identifica vacíos significativos en la literatura. La mayoría de las investigaciones se concentran en contextos urbanos, dejando en segundo plano escenarios rurales, bilingües o interculturales; además, escasean los estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto sostenido de las estrategias metacognitivas en el tiempo. También se observa un limitado interés en la autoevaluación como dimensión central de la metacognición, y en la aplicación de estas estrategias en niveles educativos distintos a la secundaria.

De cara al futuro, resulta imprescindible avanzar en investigaciones que integren la enseñanza metacognitiva en los programas de formación docente, de manera que su aplicación sea sistemática y no dependa únicamente de iniciativas individuales. Asimismo, se requiere profundizar en el estudio de estas estrategias en contextos de mayor vulnerabilidad y diversidad cultural, con el fin de reducir las brechas lectoras. La realización de estudios longitudinales permitirá comprender mejor la sostenibilidad de los efectos metacognitivos, mientras que nuevas investigaciones deberían explorar la interacción entre metacognición, alfabetización digital y resiliencia cognitiva, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un ecosistema informativo complejo. En suma, la evidencia revisada reafirma que las estrategias metacognitivas no solo fortalecen la comprensión lectora, sino que también constituyen un recurso integral para el desarrollo de la autonomía, la motivación y el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica superior.

REFERENCIAS

ABBASI, P. (2022). Effects of cognitive & metacognitive strategy for developing reading comprehension capacity. *Research and Analysis Journal*, v. 5, n. 5. Disponible em: <https://doi.org/10.18535/raj.v5i5.299>.

ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, v. 8, n. 1, p. 19-32. Disponible em: <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>.

ARMIJOS, A.; PAUCAR, C.; QUINTERO, J. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, v. 6, n. 2, p. 1-6. Disponible em: <http://hdl.handle.net/10644/9521>.

BISSONNETTE, M.; CHASTENAY, P.; FRANCOEUR, C. (2021). Exploring adolescents' critical thinking aptitudes when reading about science in the news. *Journal of Media Literacy Education*, v. 13, n. 1, p. 1-13. Disponível em: <https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-1-1>.

BONGANCISO, R.; BONGANCISO, J. M. (2022). Improving Reading Comprehension of EFL Learners through Metacognitive Strategies. *Journal of World Englishes and Educational Practices*, v. 4, n. 2, p. 105–112. Disponível em: <https://doi.org/10.32996/jweep.2022.4.2.9>.

BROWN, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. H. (Eds.). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 65–116.

DIONISIO, M. (2024). Comparación de dos métodos de estudio SQ3R y SOAR para una mejor comprensión lectora. *European Public & Social Innovation Review*, v. 9, p. 1–19. Disponível em: <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-408>.

FERRAZ, A.; INÁCIO, A.; PINHEIRO, M.; DOS SANTOS, A. (2021). Motivation and Strategies for Reading Comprehension in Middle School. *Revista Colombiana de Psicología*, v. 30, n. 2, p. 71–86. Disponível em: <https://doi.org/10.15446/rcp.v30n2.88781>.

FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, v. 34, p. 906–911. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.

GRACE GEOMAR, F. R.; TIGRERO FIGUEROA, M. T.; CHILQUINGA BURGOS, D. J.; INTRIAGO ALCIVAR, R. E. (2024). Plan of metacognitive strategies to enhance reading comprehension in upper basic education students. *Universidad Ciencia y Tecnología*, v. 28, n. Especial, p. 27-37. Disponível em: <https://doi.org/10.47460/uct.v28iSpecial.769>.

HADI, M.; MARTEL, C.; HUAYTA, F.; ROJAS, R.; ARIAS, J. (2023). *Metodología de la investigación: Guía para el proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. Disponível em: <https://doi.org/10.35622/inudi.b.073>.

HERRERA VIANA, M. C.; GALLEGOS BETANCUR, T. M. (2023). Comprensión lectora de textos continuos y discontinuos mediante estrategias metacognitivas. *Enunciación*, v. 28, n. 1, p. 69–82. Disponível em: <https://doi.org/10.14483/22486798.20504>.

IOANNOU, K.; IORDANOU, K. (2019). Elementary school students' epistemic perspective and learning strategies in history. *Learning: Research and Practice*, v. 6, n. 2, p. 150–166. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23735082.2019.1591492>.

ISMAIL, I.; REZEKI, T. I.; PURBA, A. (2024). The Effect of the Reading Aloud Strategy on Improving Reading Comprehension in Binjai State High School Students. *Journal of Ecohumanism*, v. 3, n. 4, p. 2772–2778. Disponível em: <https://doi.org/10.62754/joe.v3i4.3793>.

JIMÉNEZ-TARACIDO, L.; MANZANAL MARTINEZ, A. I.; BARIDÓN CHAUVIE, D. G. (2019). Reading literacy and metacognition in a Spanish Adult Education centre. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, v. 10, n. 1, p. 29–46. Disponível em: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.OJS169>.

KITICHAIDATEANAN, P.; SUKYING, A. (2024). Decoding Success: Investigating the Impact of Trait and State Strategies on Reading Test Performance among Thai High School Learners. *World Journal of English Language*, v. 15, n. 1, p. 88. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5430/wjel.v15n1p88>.

LO GIOCO, C.; MARDER, S. E.; JAQUENOD, R. G. (2023). La lectura digital y sus desafíos para la educación actual: Revisión de intervenciones en estrategias de comprensión online de estudiantes universitarios/as. *Orientación y Sociedad*, v. 23, n. 2, e065. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/18518893e065>.

MALLITASIG UNAPANTA, A. del P.; SOLÓRZANO SÁNCHEZ, R. P.; BERNAL CERZA, R. E. (2023). Estrategia neurodidáctica para el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de tercer año de Educación General Básica. *Sinergia Académica*, v. 6, n. 4, p. 134–160. Disponível em: <https://doi.org/10.51736/sa.v6i4.164>.

MEDINA-ZUTA, P.; SORIA-VALENCIA, E.; ULLOA-GUERRA, O.; DERONCELE-ACOSTA, A. (2023). Evaluación formativa mediada por analíticas de aprendizaje en la educación STEAM: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Meta: Avaliação*, v. 15, n. 48, p. 480-508. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v15i48.3918>.

MUSTOPA, R.; DAMAIANTI, V.; MULYATI, Y.; ANSHORI, D. (2024). Investigating Senior High School Students' Metacognition in Indonesian Learning Reading Comprehension: Does it Have a Positive Impact? *International Journal of Language Education*, v. 8, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.26858/ijole.v8i2.64112>.

NWOSU, K. C.; UNACHUKWU, G. C.; HICKMAN, G. P. (2021). Cooperative and Teacher Directed Learning Classrooms: Places for the Development of Metacognitive Skills for Reading Proficiency. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, v. 19, n. 53, p. 19-50. Disponível em: <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3352>.

ORTEGA-RUIPÉREZ, B. (2022). The Role of Metacognitive Strategies in Blended Learning: Study Habits and Reading Comprehension. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 25, n. 2, p. 219–238. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32056>.

PAGE, M. J. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, v. 372, n. 71. Disponível em: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.

PRINZ-WEISS, A.; LUKOSIUTE, L.; MEYER, M. et al. (2023). The role of achievement emotions for text comprehension and metacomprehension. *Metacognition Learning*, v. 18, p. 347–373. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09331-w>.

RONCONI, A.; ALTOÈ, G.; MASON, L. (2025). Ink and pixels: Impact of highlighting and reading self-efficacy on adolescents' cognitive load, epistemic emotions, and text comprehension. *Learning and Individual Differences*, v. 117, 102604. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102604>.

RUVALCABAR-ESTRADA, O.; HILT, J. A.; OMAR TRISCA, J. (2021). Comprensión lectora en estudiantes de escuela preparatoria abierta: efecto de una intervención basada en la motivación y las estrategias metacognitivas. *Apuntes Universitarios*, v. 11, n. 3, p. 311–330. Disponível em: <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.708>.

SÁNCHEZ CHÉVEZ, L. E. (2023). La comprensión lectora en el currículo universitario. *Diá-Logos*, n. 9, p. 21–36. Disponível em: <https://doi.org/10.5377/dialogos.v1i9.15648>.

SCHOEMAN, M. (2019). Reading skills can predict the programming performance of novices: an eye-tracking study. *Perspectives in Education*, v. 37, n. 2, p. 35–52. Disponível em: <https://doi.org/10.38140/pie.v37i2.4027>.

SNOW, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND Corporation. Disponível em: https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html.

SOTO, C. et al. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, v. 6, n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>.

SYAFI'I, M. L. (2015). Smart Strategy to Boost Students' Reading Comprehension. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies)*, v. 2, n. 1, p. 100–115. Disponível em: <https://doi.org/10.30762/jeels.v2i1.30>.

TER BEEK, M. et al. (2019). Scaffolding expository history text reading: Effects on adolescents' comprehension, self-regulation, and motivation. *Learning and Individual Differences*, v. 74, 101749. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.06.003>.

TIBKEN, C. et al. (2022). The role of metacognitive competences in the development of school achievement among gifted adolescents. *Child Development*, v. 93, n. 1, p. 117-133. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/cdev.13640>.

VAN DE POL, J.; DE BRUIN, A. B. H.; VAN LOON, M. H.; VAN GOG, T. (2019). Students' and teachers' monitoring and regulation of students' text comprehension: Effects of comprehension cue availability. *Contemporary Educational Psychology*, v. 56, p. 236-249. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.001>.

CAPÍTULO 3

eHEALTH AND AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION (AAC): BUILDING BRIDGES OF SUPPORT FOR CHILDREN, FAMILIES, AND PROFESSIONALS THROUGH TAILORED SOLUTIONS

Andre Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-585-4

INTRODUCTION

Augmentative and Alternative Communication (AAC), a set of strategies and tools that complement or replace speech is particularly crucial in this context. For neurodivergent children with communication challenges, AAC, which includes resources ranging from symbol boards and gestures to complex applications, acts as a vital bridge to autonomy and social interaction. Its integration with eHealth not only broadens access to these resources but also makes them more personalized and adaptable to the individual needs of the child, the family, and professionals.

Neurodiversity encompasses a wide range of conditions such as Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), dyslexia, and other Neurodevelopmental Disorders (NDDs) and Mental Health (MH) disorders (World Health Organization, 2019), and represents an intrinsic part of human diversity. It affects millions of children globally. Early identification and personalized intervention are fundamental steps to optimize the development and well-being of these children by leveraging the window of neuroplasticity, although the path is often punctuated by considerable systemic and personal challenges.

For parents and caregivers, the journey is often exhausting. The pursuit of accurate diagnoses, the complex navigation of health and education systems, the coordination of multiple therapies, and the persistence of social

stigma culminate in a physical, emotional, and financial burden that cannot be underestimated. Feelings of limited social support and isolation are common realities, further hindering access to reliable information and specialized services. In parallel, educators and professional caregivers, who devote much of their time to these children, often managing diverse caseloads and mixed classrooms, also face intense pressure. They urgently need robust support and resources to maintain their psychological well-being and to ensure high-quality care and instruction. The emotional toll inherent to these demanding roles, coupled with the need for specialized knowledge and adaptive pedagogical strategies, exposes a critical gap in support for these professionals. Fragmentation of care, where parents, caregivers, and professionals often operate in silos without effective communication and coordination, prevents a truly holistic and integrated approach.

In this complex scenario, digital health or eHealth, emerges as a transformative force. Defined as the use of information and communication technologies (ICTs) to promote health (World Health Organization, 2016), eHealth has the potential to transcend geographic, financial, and socioeconomic barriers, democratizing access to evidence-based information, digital therapeutic tools, and support communities. By offering flexibility, convenience, and the possibility of personalization, eHealth can become an essential pillar to empower not only families but also professional caregivers and educators across the complex ecosystem of neurodiversity, revealing itself as a solution with significant potential for global impact.

EXISTING EHEALTH INTERVENTIONS FOR PARENTS OF CHILDREN WITH NDDS/MH DISORDERS: POTENTIAL AND BARRIERS

The growing recognition of the multifaceted challenges faced by families navigating Neurodevelopmental Disorders (NDDs) and Mental Health (MH) disorders in children has driven the development of numerous eHealth interventions. These digital solutions seek to fill gaps left by traditional care by offering accessible support, information, and therapeutic tools in diverse contexts. Existing eHealth interventions typically take several forms, including

dedicated online platforms, mobile applications, and teletherapy services, each designed to meet specific needs within the neurodivergent community.

Many current eHealth programs provide valuable resources, such as psychoeducational modules, parent skills training, symptom-tracking tools, and peer-support forums. They frequently offer evidence-based strategies to manage challenging behaviors, promote developmental milestones, and ultimately improve family well-being. The asynchronous nature of many such resources allows parents to engage with content at their own pace, providing a flexibility that traditional in-person services often cannot. Moreover, digital interventions can reduce geographic barriers and potentially lower costs, thereby expanding accessibility for families in remote areas or with limited financial resources.

However, despite their advantages and growing proliferation, existing eHealth interventions often present limitations that prevent them from fully addressing the complex and interconnected needs within the neurodiversity ecosystem. A critical gap lies in their degree of personalization and comprehensive integration. As noted by Cameron et al. (2025), parents of children with multiple NDDs/MH disorders experience significantly greater stressors and perceive lower social support, yet paradoxically demonstrate higher motivation to seek online resources. This paradox reveals a fundamental disconnect: although there is a need for digital support, current offerings often fail to tailor content and delivery to these highly complex family contexts.

Many interventions tend to focus on a single diagnosis or are not designed to accommodate the intricate interplay of multiple coexisting conditions. This fragmentation often compels families to navigate several distinct platforms, generating more overload rather than relief. Additionally, while some platforms offer excellent parent-focused content, they frequently overlook the crucial roles played by professional caregivers and educators. These professionals and paraprofessionals not only devote extensive time to neurodivergent children but also require specialized, accessible, and integrated support to manage their demanding roles effectively. The absence of a cohesive platform that connects children, parents, caregivers, and educators often perpetuates fragmented care, hampering holistic developmental progress. Therefore, although a base

of eHealth interventions exists, the initial data gathered for this research point to a clear and urgent call for solutions that are more deeply integrated, highly personalized, and sufficiently broad to support the entire network involved in the neurodivergent child's journey.

METHODOLOGY

To deepen our understanding of the needs and preferences of the various stakeholders in the neurodiversity ecosystem and thus inform the development of more tailored solutions an investigation was conducted into stakeholders' needs and preferences regarding support for neurodiversity, whose data are presented below.

STUDY STAGES

Data collection was carried out using structured online questionnaires, combining closed-ended questions to generate demographic and technology-use data with open-ended questions to explore barriers faced, pedagogical needs, and preferences regarding digital tools to support children with autism. There were three questionnaires in total, each with sections specific to each participant group.

The invitation to participate in the study was distributed strategically through social media platforms targeting specific groups of parents, therapists, and educators. Distribution focused on online communities in Brazil, Canada, and the United States.

To achieve geographic and profile diversity, invitations were disseminated through: (a) parent groups on social media—including support communities for neurodivergent families and groups of Brazilian expatriates—and (b) professional online communities, such as groups of educators and therapists. This approach enabled data collection from a sample that, while small, represents a variety of transnational experiences and perspectives in the context of neurodiversity.

RESEARCH INSTRUMENTS

The first questionnaire, intended for parents and guardians, comprised 26 open and closed questions, was fielded between 2025-03-01 and 2025-05-30, and was answered by 39 participants, all parents or guardians of children with Neurodevelopmental Disorders (NDDs).

This questionnaire comprised the following sections:

- **Caregiver Profile:** Sociodemographic information about the caregiver was collected, including their role in relation to the child, length of caregiving experience, place of residence, and prior knowledge about autism. These data were used to contextualize the perceptions and needs reported in the following sections.
- **Child Profile:** Gathered information about the child with NDD, such as age, required level of support, behavioral characteristics, learning difficulties, and types of therapy received. Understanding this profile was fundamental to analyze how the proposed resources could fit different realities.
- **Learning Methods and Routine:** Explored preferred teaching methods, reactions to routine changes, observed progress, and challenges faced in family routines. These data provided insights into the home learning environment and adaptive needs.
- **Technologies Used:** Identified the types of technology already used by the child, frequency of use, perceived effectiveness, and valued features. This information guided the development of digital solutions more aligned with the reality of end users.
- **Preferences and Needs:** In this final section, parents indicated which features they consider most important in a digital platform, their concerns, unmet needs, and direct suggestions for developing support tools.

The second questionnaire was aimed at teachers, with 24 respondents, and the third at health-care professionals, with 15 respondents. The second questionnaire was subdivided into the following sections:

- **Professional Profile:** Collected information on the educator's or therapist's training and experience, including type of institution where they work, years of experience, and familiarity with educational technologies.
- **Experience with Students on Autism Spectrum:** Focused on the number of students with autism served, their ages, support levels, main characteristics, and learning difficulties. This overview made it possible to understand the diversity of contexts faced by professionals.
- **Pedagogical Approaches:** Investigated the pedagogical methods used, curricular adaptations made, and the main challenges faced in serving students with autism.
- **Use of Technologies:** Assessed how and how often professionals use technologies in the classroom, their purposes, barriers encountered, and perceptions of effectiveness.
- **Preferences and Needs:** Addressed professionals' preferences and needs regarding digital platforms, including suggestions for features, concerns, and unmet demands. It provided direct input for the design of future platforms.

SAMPLE CHARACTERISTICS

Table 1. Demographic Composition of the Sample

Group	N	Country of Residence	Main Profile
Parents/Guardians	39	Brazil, Canada, USA	Mostly mothers; 1–5+ years caregiving; Children 2–10 yrs; majority Autism Level 2
Teachers	24	Brazil, Canada, USA	Mostly female; varied training; Students 2–18 yrs; Levels 1–3
Health/Therapy Professionals	15	Brazil, Canada, USA	Mostly female; psychologists, OTs, speech therapists; >5 yrs' experience

Note. Gender distribution was predominantly female across all groups. Parents were primarily mothers. Teachers included regular and special education teachers, early childhood educators, coordinators, and retired teachers. Professionals included psychologists, occupational therapists, behavioral consultants, and speech therapists.

NARRATIVE DESCRIPTION OF THE SAMPLE

Parents/Guardians (n = 39). Predominantly mothers, residing in Brazil, Canada (British Columbia and Ontario), and the United States. They cared for children aged 2–10 years, most diagnosed with Autism Level 2 (Substantial Support). Many children were already in speech therapy, occupational therapy, and psychological support. Caregiving experience ranged from 1 to more than 5 years. Parents expressed concerns about screen time, online safety, and content quality, while using tablets and educational games considered moderately effective.

Teachers (n = 24). Mostly female, based in Brazil, Canada, and the United States. Their professional backgrounds included regular classroom teachers, special education teachers, early childhood educators, pedagogical coordinators, and retired teachers. Experience ranged from less than 1 year to over 20 years. Familiarity with educational technology ranged from beginner to advanced, with the majority identifying as intermediate. Teachers reported working with students aged 2–18 years, across autism levels 1 to 3, often teaching more than 10 autistic students per class. Barriers included lack of institutional support, limited resources, and difficulties balancing inclusive classrooms.

Health and Therapy Professionals (n = 15). Predominantly female, including psychologists, occupational therapists, speech therapists, behavioral consultants, and early childhood specialists. Based in Brazil, Canada (Ontario, British Columbia), and the United States, most had over 5 years of professional practice. Caseloads included children aged 2–14 years, with high prevalence of Autism Levels 2–3. They highlighted the need for adaptive digital platforms, progress monitoring tools, and professional communities of practice.

RESULTS

The main findings of the applied investigation are presented below, divided by participant group, with consolidated details:

For a more academic format, presenting the data in a table facilitates direct comparison and analysis. Below is a suggestion for structuring a table that integrates your investigation's data with those of Cameron et al. (2025).

TABLE 1: COMPARISON BETWEEN THE STUDY BY CAMERON ET AL. (2025) AND OLIVEIRA'S APPLIED INVESTIGATION

Category of Analysis	Study by Cameron et al. (2025)	Oliveira's Applied Investigation (Questionnaire Data)
Sample and Location	Parents/caregivers (n = 606) of children aged 0–5 years, in Canada.	Parents/Guardians (n = 39) of children across various age ranges, in Canada, Brazil, and the United States.
Child Profile	Children with Neurodevelopmental Disorders (NDDs) and/or Mental Health (MH) disorders.	Children with autism, mostly classified as Level 2 (Substantial Support).
Use of Technology	Not specified directly; the study focuses on eHealth preferences.	77% (n = 30) use technology for educational purposes. Most common devices: tablets and smartphones (88.9%).
Main Concerns	Barriers to accessing eHealth, such as lack of time (42.2%) and limited internet access (25.1%).	Screen time (66.7%), content quality (50%), and online safety (33.3%).
Valued Resources	Preference for a mix of peer-led and expert-led programs; preference for structured, asynchronous formats.	Visual resources (66.7%), immediate feedback, and personalization (55.6%).
Difficulties and Needs	Need for eHealth programs tailored for parents of children with multiple diagnoses.	Difficulty tracking children's progress (n = 13) and seeking adult guidance resources (33.3%).

Source: Author

TABLE 2: COMPARISON BETWEEN THE STUDY BY CAMERON ET AL. (2025) AND OLIVEIRA’S APPLIED INVESTIGATION

Category of Analysis	Study by Cameron et al. (2025)	Oliveira’s Applied Investigation (Questionnaire Data)
Sample and Location	Parents/caregivers (n = 606) of children aged 0–5 years, in Canada.	Parents/Guardians (n = 39) and Professionals (n = 39) in Canada, Brazil, and the United States.
Child Profile	Children with Neurodevelopmental Disorders (NDDs) and/or Mental Health (MH) disorders.	Age range: Several respondents with children aged 6 to 11 years. Autism Level: Majority Level 2 (Substantial Support).
Familiarity and Use of Technology	The study focuses on eHealth preferences and does not detail technology familiarity.	Parents: 77% (n = 30) use technology for educational purposes. Professionals: Varied familiarity (Novice, Intermediate, Advanced, Expert). 79% (n = 32) use technology in school/therapy settings.
Main Concerns and Barriers	Lack of time (42.2%) and limited internet access (25.1%).	Parents: Screen time (66.7%), content quality (50%), and online safety (33.3%). Professionals: Lack of equipment, adequate training, and curricular integration. Absence of institutional support (52.6%).
Valued Resources	Preference for a mix of peer- and expert-led programs; structured and asynchronous formats.	Parents: Visual resources (66.7%), immediate feedback and personalization (55.6%). Professionals: Personalization (84.2%), interactivity and visual resources (78.9%).
Difficulties and Needs	Need for eHealth programs tailored for parents of children with multiple diagnoses.	Parents: Difficulty tracking children’s progress and the need for adult guidance resources. Professionals: Demand for tools with child progress monitoring and teacher-focused guides.

Source: Author

DISCUSSION

The convergence of data collected from parents and professionals reveals relevant and complementary patterns that directly inform the development of eHealth solutions for neurodiversity. Both groups clearly recognize the value and potential of digital solutions, especially those offering personalized, visual, and interactive resources. However, both also face significant structural barriers, such as lack of equipment and adequate training for professionals (reported by 73.7% of them), and parents' persistent concerns about screen time (66.7%) and content quality.

Parents' concerns about screen time and the quality of their children's digital content align with professionals' perceptions of the scarcity of truly suitable digital educational resources and the lack of specific training for the pedagogical use of technology in the context of NDDs. Perceptions of technology effectiveness, although varied in both groups, indicate that despite widespread use (77.8% of parents and 78.9% of professionals), full satisfaction is not achieved. Significant proportions (16.7% of parents and 63.2% of professionals rating tools as “minimally effective”) point to the inefficacy or low efficacy of current tools—a clear sign that there is ample room for improvement.

Data from the study by Cameron et al. (2025) and from Oliveira's applied investigation reveal a notable convergence in preferences for eHealth solutions, despite methodological differences. Cameron's study, with its large Canadian sample of parents of children with Neurodevelopmental Disorders (NDDs) and/or Mental Health (MH) disorders, provides a quantitative basis for the group's needs, showing that parents of children with multiple diagnoses report greater stress and less social support, and prefer eHealth programs that combine peer and expert support in structured, asynchronous formats.

In parallel, Oliveira's investigation, conducted with parents and professionals in Canada, Brazil, and the United States, echoes and deepens these findings. By extending to include the perspective of educators and caregivers, Oliveira's study highlights the urgency of personalized, visual, and—above all—integrated digital tools. The lack of a cohesive platform connecting ev-

everyone involved in the care of neurodivergent children is identified as a critical gap, resulting in fragmented care.

The similarity between the findings—particularly the preference for specialized content, the demand for support to alleviate caregiver overload, and the need for tailored and integrated solutions—suggests that these needs are not unique to a single region but rather a global challenge in supporting neurodiversity. The joint findings reinforce the urgency of developing and implementing eHealth platforms that are robust enough to connect multiple stakeholders and tailored to meet the diverse and complex needs of families and professionals.

Despite cultural and systemic differences inherent to the two countries, the consonance in perceived needs and barriers is remarkable. The demand for personalization and comprehensive support for the parent-professional-child triad is a recurring and universal theme. The inclusion of Canadian parents in our own sample further reinforces this universality, suggesting that gaps in eHealth support for neurodiversity transcend geographic borders. Suggestions from both groups highlight the desire for adaptive tools featuring child progress monitoring—a notable gap for 10 of the 18 parents—and a strong demand for ongoing guides and support for teachers and therapists. The need for integration between home and school/therapy environments also emerged as a critical point, aiming for a more cohesive and less fragmented support approach, especially given the reported lack of institutional support among more than half of professionals.

These findings not only reinforce Cameron et al. (2025) but also amplify them, evidencing the urgency of integrated digital solutions that address the parent-professional-child triad, particularly in contexts with access barriers and limited support.

PARENTS' PREFERENCES IN THE LITERATURE: A CRUCIAL ANALYSIS AND THE CALL FOR FUTURE RESEARCH

Understanding user preferences is the cornerstone for developing eHealth solutions that are not only technically viable but, fundamentally, acceptable and effective in practice. The Technology Acceptance Model (TAM), which posits that the intention to use a technology is influenced by Perceived Useful-

ness and Perceived Ease of Use, serves as a solid framework for investigating eHealth adoption.

A highly relevant study for this discussion is Emily Cameron et al. (2025), entitled “eHealth Preferences for Parents of Young Children Diagnosed with Neurodevelopmental Disorders (NDDs) and/or Mental Health (MH) Disorders.” Through an online survey, the study investigated eHealth preferences among parents of young children (0 to 5 years) with NDDs and/or MH disorders, revealing crucial insights. The research showed that parents of children with multiple diagnoses face significantly more stressors, perceive less social support, and encounter greater barriers to accessing support programs. Paradoxically, however, they also exhibit greater motivation to seek these online resources (Cameron et al., 2025).

The findings of Cameron et al. (2025) are a vital guide for eHealth design and harmonize with the results of the applied investigation presented earlier:

- Most parents demonstrated a preference for web-based eHealth formats, over pure teletherapy (therapy by phone or videoconference), which suggests a need for flexibility and autonomy in accessing content.
- There was a clear inclination toward content delivered by psychologists and medical professionals, alongside openness—and preference, especially among parents of children with multiple diagnoses—for a mix of peer support and expert guidance.
- Parents of children with multiple diagnoses were willing to devote more time to mental-health content and preferred more structured, asynchronous programs (such as pre-recorded videos), which facilitate material absorption amid already complex routines.
- The study also highlighted the persistence of technological barriers (such as Wi-Fi capacity) and the impact of stigma, which must be actively mitigated in program design (Cameron et al., 2025).

Within this context, the study’s central statement resonates with particular force: “The creation of new eHealth parent-programming to tailor to the needs of parents with children with multiple NDDs MH disorder should be at the forefront of future research.” Although this statement specifically highlights

parents, the underlying principle of tailoring eHealth solutions extends to all primary caregivers and educators who are integral to a child's development and well-being. Their long hours with children—often in demanding settings with multiple individuals—underscore an equally pressing need for personalized, accessible, and supportive digital tools to help them manage responsibilities and maintain psychological resilience. This call for tailored solutions serves as a compass for innovation in digital health, pointing to the creation of care ecosystems that not only provide practical resources but also foster resilience, inclusion, and collaboration among families, professionals, and communities. By recognizing the diversity of caregiving experiences, we open space for the development of more responsive technologies capable of reducing fragmented support and building bridges among the different actors involved in the child's educational and therapeutic processes.

REFERÊNCIAS

Guardado. Martin. Discourse, ideology and heritage language socialization: micro and macro perspectives. Boston, Berlin: Walter de Gruyter, 2018.

Lindstrom, D. P. (2016). How Representative Are Snowball Samples? Using the Ethnosurvey to Study Guatemala-U.S. Migration. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 666(1), 64-76. <https://doi.org/10.1177/0002716216646568> (Original work published 2016)

Hai, T., Penner, K. E., Loran, K. L., Fida, H., Tongol, N. A. C., Cameron, E. E., Giuliano, R. J., & Roos, L. E. (2025). eHealth preferences for parents of young children diagnosed with neurodevelopmental disorders (NDDs) and/or mental health (MH) disorders. *Journal of Technology in Behavioral Science*. <https://doi.org/10.1007/s41347-025-00534-x>

Organização Mundial da Saúde. **Global diffusion of eHealth: making universal health coverage achievable**: report of the third global survey on eHealth. Geneva: World Health Organization, 2016. Disponível em: <https://iris.who.int/handle/10665/252529>. Acesso em: 3 ago. 2025.

Organização Mundial da Saúde. (2019). *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde: CID-11*. <https://icd.who.int/>

CAPÍTULO 4

UMA TURMA INESQUECÍVEL: APRENDIZAGENS ENQUANTO ENSINAVA

Juliana de Assis

Doi: 10.48209/978-65-5417-585-5

INTRODUÇÃO

O presente relato configura-se como uma narrativa memorialística acerca da prática docente desenvolvida no ano de 2010, em um município no interior de São Paulo, especificamente em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental.

Trata-se de uma experiência que contribuiu significativamente para a constituição da identidade profissional da docente, bem como para a compreensão dos desafios e potencialidades do exercício da profissão no âmbito da escola pública.

Naquele período, o ingresso no serviço público representou, além da realização de um objetivo pessoal, a possibilidade de vivenciar a função de alfabetizadora em uma rede municipal de ensino. O concurso que viabilizou tal ingresso foi realizado ainda em um contexto em que os recursos digitais de orientação geográfica, como *Google Maps* e *Waze*, não eram disponíveis. A chegada até a unidade escolar deu-se, portanto, por meios tradicionais, o que já sinalizava a natureza de um processo permeado por desafios e descobertas.

As condições materiais de trabalho evidenciaram-se desde o início como um aspecto relevante da prática pedagógica. O valor do salário, inicialmente visto como símbolo de valorização profissional, rapidamente mostrou-se insuficiente frente às despesas com transporte e à necessidade de aquisição de materiais básicos, como lápis, papel sulfite e recursos de impressão. Essa realidade expôs a discrepância entre políticas públicas de valorização simbólica — a exemplo da entrega de ovos de Páscoa por representantes do poder execu-

tivo municipal — e a ausência de provisão adequada de insumos essenciais ao processo de ensino e aprendizagem.

A vivência em sala de aula com 35 crianças, muitas das quais em situação de vulnerabilidade socioeconômica, permitiu observar não apenas a carência de materiais escolares, mas também as estratégias familiares de sobrevivência. Casos como o de estudantes que levavam a merenda para dividir em casa ou que contribuíam financeiramente para custear excursões escolares ilustram de forma contundente a realidade social que permeia o cotidiano escolar. Tais experiências constituíram aprendizagens significativas para a prática pedagógica, evidenciando a necessidade de uma atuação docente sensível às desigualdades sociais e comprometida com o fortalecimento de vínculos afetivos e educativos.

As narrativas docentes, como esta, configuram-se não apenas como memória individual, mas como elementos potentes na construção coletiva de saberes profissionais. Relatar, organizar e refletir sobre experiências vividas no cotidiano da escola pública é uma forma de dar visibilidade a práticas muitas vezes invisibilizadas pelos discursos oficiais. Nesse sentido, a escrita memorialística transforma-se em um instrumento de reflexão crítica, por meio do qual o professor compreende sua trajetória, reconhece os desafios enfrentados e ressignifica suas ações à luz da complexidade da prática pedagógica.

O registro, portanto, assume papel central como ferramenta pedagógica e formativa. Ao escrever sobre o vivido, sistematizo aprendizados que ultrapassam o fazer automático e promovem a análise consciente da prática. Cadernos de anotações, diários de bordo, portfólios e textos reflexivos são dispositivos que não apenas documentam, mas potencializam o ato de ensinar e aprender. Registrar é também resistir — resistir à naturalização das dificuldades, ao isolamento profissional e à desvalorização do ofício docente. É afirmar que há saberes legítimos sendo construídos no chão da escola, nos encontros diários com os estudantes, nas escolhas pedagógicas e nas reinvenções diante das ausências do sistema.

Essa formação que se dá na prática — na escuta das crianças, nas reuniões pedagógicas, na tentativa e erro das propostas em sala — constitui o cerne de um saber docente situado, que não pode ser desconsiderado pelos discursos

teóricos e institucionais. Valorizar essas experiências é reconhecer que a docência é um campo de conhecimento próprio, atravessado por afetos, ética e compromisso social. Narrar a própria história profissional, portanto, é também um gesto político: reivindica-se o direito de produzir conhecimento sobre a educação a partir de quem a vive diariamente, legitimando o professor como autor e pesquisador de sua própria prática.

MEMÓRIAS DO COTIDIANO

Minha turma tinha 35 crianças, mas eu só tinha 33 carteiras. A cada início de aula, eram carteiras que iam e vinham de uma sala para outra, para atender à frequência específica de cada dia. Os 35 nunca estiveram presentes ao mesmo tempo, nem para a foto da turma. No dia em que foram 34, coloquei um aluno na minha mesa e passei a tarde toda em pé. Justo nesse dia, estava de sapatilha e resolvi tirá-la, pois machucou meu pé. Sim, dei aula descalça. Quando as crianças percebem que estou descalça, rapidamente também ficam. Esse dia ficou conhecido como o dia da aula descalça, e se repetiu depois.

Logo no início, percebi o quanto carente era aquela comunidade. Muitas crianças não tinham material adequado. Passei na Kalunga e comprei lápis para todos. Não desses feios, todos pretos, mas daqueles bonitos, com desenhos, borrachinha e até cheirinho. Não nego que foi uma barganha para conquistar a atenção deles. Mas eles sabiam, eu sabia, e quem está me ouvindo também já deve imaginar: todos ganharam, independente do comportamento.

No outro dia, chega N. com o lápis na mão, de mãos dadas com o pai, que por sinal estava com uma cara de bravo. Aquele jovem senhor veio me questionar a origem do lápis, pois ele não tinha dinheiro para comprar tal objeto. Expliquei que tinha sido um presente meu para a filha, uma recompensa por ser tão boa aluna. Ela era mesmo, não menti, apenas dei ênfase. Vi o alívio na criança e o orgulho do pai. “Se é assim, tudo bem. Obrigado, professora. Porque na minha casa todo mundo é honesto. Se ela tivesse pegado de alguém, ia se ver a hora que chegasse em casa.” Fiquei muda, sem reação. Mas também aprendi a lição: avisar para essa família quando ela levasse algo diferente embora.

Cada professor tinha direito a uma cota de xerox. Não lembro quanto era, mas sei que não era suficiente. Comecei a incluir na minha despesa pacotes de sulfite. Além do xerox, que era minuciosamente controlado pela secretária, tínhamos mimeógrafos. Mas a fila era grande; às vezes ele ficava escondido no armário de alguém. Eram muitas turmas: 18 por período. Haja mediação para organizar a utilização.

Um dia me cansei dos conflitos. Já que era uma professora rica que ganhava mais de mil reais, resolvi investir em uma impressora. Já comprava as folhas mesmo, nada melhor que organizar as próprias atividades sem ficar disputando o material.

Ainda nos primeiros dias ouvi B. dizer: “dona”, “dona”, “dona”... Então alguém grita lá do fundo: “Tia, o B. está te chamando!” Caio na risada. A dona sou eu! Seguro o riso e vou atender à criança.

Na Páscoa, o prefeito foi de sala em sala entregar o ovo de Páscoa pessoalmente para as crianças. Eu não acreditava no que estava vendo: ele saiu do gabinete da Prefeitura para entregar ovo de Páscoa, mas os lápis e folhas eu que comprava. Tentei me conter, mas claro que não consegui. Quando ele me cumprimentou ao sair da sala, agradei por ele ter vindo agradecer os filhos dos eleitores e perguntei se tinha lápis e borracha dentro. A secretária da Educação, que obviamente o acompanhava, me fuzilou. Ela ficou irritada, mas eu fiquei mais calma pelo meu pequeno desabafo. O prefeito seguiu e fingiu de desentendido.

Não era para comer o ovo na escola, a orientação tinha sido clara. Era importante que chegassem aos pais tal agrado. Da janela da minha sala, vi o carro com os políticos saindo. E eu só pensava: muitas crianças só terão esse chocolate e ainda terão que dividir com todos os irmãos mais novos... Como quem não quer nada, coloquei o lixo no meio da sala e disse que quem quisesse comer o seu ovo, era para jogar o lixo no lixo! Não sobrou um para fazer politicagem em casa.

A alegria deles com o doce foi tanta que comecei a levar docinhos e agradinhos alimentícios para a turma. Mais barganha? Talvez, mas entre Coca-Cola, bala e coxinha, íamos aprendendo, fortalecendo vínculos e criando memórias afetivas e engraçadas. Quando levei marshmallow, eles não conheciam o doce.

Ficaram com dó de comer, queriam guardar de recordação, outro tentou usar como borracha. Descobrir doces novos também faz parte da cultura da sala de aula, principalmente um nome tão difícil. Nada como uma pesquisa para entender as origens do marshmallow.

Em algum momento daquele ano, foi proposto um passeio para a chácara da A. Todos ficaram empolgados para andar de ônibus, passear e brincar. Para a maioria da turma era a primeira experiência extraclasse. Próximo ao dia do pagamento, D. começa a faltar e eu fico preocupada. Como sei que muitos moram perto um do outro, pergunto se eles sabem cadê o D. Alguém responde que o viu na construção com o pai. No outro dia, chega D. com o rosto todo vermelho e já chega todo entusiasmado com dinheiro amassado e várias moedas. “Tia, eu vou ao passeio, fui bater laje com meu pai, patrão já pagou, então já posso ir.” Fico perplexa. Aquela criança de 8 anos foi trabalhar para pagar sua excursão. Trago uma culpa muito grande por ter aceitado aquele dinheiro. Entendo que o pai estava ensinando que, para conquistar bens materiais, era preciso trabalhar. Passei o resto do ano perguntando se ele tinha ido trabalhar. Ele nunca mais foi. Acreditei nele.

A família da P. tinha um pequeno comércio na garagem. Ela ficava sozinha na casa de cima a manhã toda. Muitas vezes ela relatava que almoçava sozinha após o grito da mãe lá de baixo: “Hora do almoço... hora de colocar o uniforme...” e assim ela ia se cuidando até a hora de ir para escola. Ganhei um pé de couve que ela mesma cultivou.

E. sentava na primeira carteira. Todos os dias ele me dizia que precisava aprender a ler. Muito interessado, ele lia os textos da apostila e até os bilhetes da agenda. Um dia, escrevi um bilhete à mão e, no dia seguinte, a avó chegou com a agenda nas mãos. Disse que ele não conseguiu ler e perguntou se eu podia dizer o que tinha solicitado. Ela era analfabeta. Até então eu não sabia. Vi a vergonha no olhar dela. Uma senhora idosa, excluída das informações escritas. Dou um abraço nela e explico o recado. Ela me pede segredo. Guardei até esse momento. Agora peço que guardem também. Conquisto o carinho e a confiança dela. Viro a leitora de outros documentos e contas que chegam. Tentei convencê-la a voltar a estudar, mas a resposta era a mesma: que ela já estava velha para

essas coisas... Outra aprendizagem: bilhete para a família do E. só com letra de forma, até que ele dominasse a grafia cursiva.

Festa Junina!!! Oba! Vamos ensaiar uma música bem bonita para a nossa festa. Com o entusiasmo para a festa, vem outra disputa: o rádio. 18 salas, 1 rádio. Festa em junho, Dia dos Namorados em junho. Tive uma ideia brilhante: pedir um toca-CD de Dia dos Namorados. Meu presente chegou e já foi para o coletivo da escola. Agora eram 2 rádios para dividir. Ele foi muito útil, mas como quase todo objeto coletivo, quebrou antes mesmo do final das parcelas.

Muitas crianças, muito barulho, é claro. Era tão difícil chamar a atenção de M., ele estava sempre tão alheio ao que estava acontecendo. As semanas se passavam e ele não demonstrava interesse, ainda não escrevia seu nome completo. Um dia, foi para a escola só com a roupa do corpo. Estava na rua brincando, viu as crianças passando e simplesmente foi também. Fiquei tão brava, disse para ele: “O que você veio fazer aqui sem caderno, sem estojo e sem nada!!!!” A resposta me fez chorar no dia e ainda faz: “Ué, tia, vim comer. O que tem hoje?”

Falando em comida, a merenda era simples, mas preparada com muito carinho pela equipe da cozinha, sempre atenciosa com as crianças. Acho que ainda não se discutia alimentação saudável nas escolas. Lembro do macarrão com salsicha e dos nuggets, que aliás causavam rivalidade. Um dia, T. coloca a comida do seu prato em um pote vazio de vidro, esconde o pote e vai com o seu prato para a fila da repetição. Talvez já tivesse acontecido antes, mas foi a primeira vez que vi. Vou conversar com ela para entender o que estava acontecendo. Ela disse que ia levar para jantar, pois não ia ter janta. Uma criança sem janta, enquanto a panela da escola estava cheia. Pego o pote da mão dela e peço para uma das cozinheiras completar. Essa “arte”, por assim dizer, virou rotina. Sempre que ela pedia, eu e as cúmplices da cozinha permitíamos que ela guardasse a merenda naquele mesmo pote de vidro. Um dia, o diretor viu! Não falou nada, mas percebi a reprovação. Quando as crianças foram embora, me senti na obrigação de dar uma explicação. Fui pronta para levar uma bronca, contudo fui surpreendida. Confirmei o que ele tinha visto, confirmei minha ajuda, disse que já estava acontecendo há algum tempo. Ele olhou para mim e

disse: “Ainda bem que eu não sei do que você está falando, pois se eu soubesse ia falar para parar com isso.” Sorri, agradecida. Virei as costas e ele me chama: “J., quantas pessoas comem dessa marmita?” Respondo que pelo menos 3, ela e os pais. Silêncio. Nunca mais tocamos no assunto.

Naquela turma, a discrepância de idades era enorme, o que me fazia questionar em todas as reuniões como havia um adolescente de 14 anos no meio das crianças do segundo ano!!! O fato era simples: enquanto eles não dominavam a leitura e a escrita, não iam para o terceiro ano. Claramente, L., com 14 anos, tinha alguma dificuldade de aprendizagem e, sem diagnóstico, permanecia lá. Sabia escrever de memória seu nome, “uva” e “ovo”. Era desesperador. Eu não sabia o que fazer e todo mundo a quem eu pedia ajuda também não sabia. Em uma dessas tardes de aula, a secretária vem à sala e diz que a mãe de L. estava na escola e que precisava levá-lo mais cedo. Ele foi. Nunca mais voltou. Soube pelas crianças que a mãe tinha fugido do pai e que ninguém sabia onde estava. As tentativas de contato fracassaram e o caso foi para outras instâncias. Não sei qual rumo a vida de L. levou. Ainda rezo para que ele esteja bem.

E. era outra criança que cursava mais uma vez o 2º ano. No caso dele, era a terceira tentativa de ser alfabetizado. Como era muito alto, sentava na última carteira. Toda hora ele levantava para ver a lousa. Ainda em fevereiro, entendi tudo: precisava de óculos. Chamei a família, que prontamente atendeu. Com esforço, pagou consulta particular e a minha suspeita se confirmou. Com óculos, a vida dele mudou. Antes das férias de julho, ele já lia e escrevia textos de memórias.

As roupas das professoras do Ensino Fundamental se distinguem das roupas usadas pelas professoras da Educação Infantil: as professoras do Fund andam mais arrumadas. Assim, eu ia com roupa normal, como eles diziam, sem uniforme. E. me olhava fixamente, intrigado ou apaixonado. Não conseguia decifrar. Um dia, perguntei: “E., quer me dizer alguma coisa?” Prontamente ele me disse: “Você é rica, né?” Sem saber o que responder, perguntei por que ele achava isso. Ele pegou o meu colar e disse: “Olha quantas pérolas!” Ri, não controlei. Expliquei que eram falsas e, junto com ele, usamos a tesoura para descascar uma pérola e surgir uma bolinha pintada de cor de pérola. Rimos juntos.

Sem dúvida, Y. foi a história mais marcante, a que eu mais conto até hoje. Também cursando o 2º ano pela terceira vez, repetia a todo momento que era burro e não conseguia. Já que não ia conseguir, ocupava seu tempo conversando, passeando pela sala. Um dia, fiquei brava, muito brava, como jamais tinha ficado com aluno nenhum. Gritei. Bati na mesa. Disse que ele era inteligente e que, se não tentasse, não ia conseguir mesmo, mas que se tentasse, ele conseguiria. Ele ficou repetindo que era burro. Chorou e ficou sentado o resto da aula. Metade de mim, aliviada, pois consegui realizar as propostas com os outros. A outra metade, inquieta: ele continuava chorando. No fim da aula, ficamos eu e Y. Já mais calma, ele também. Perguntei quem tinha dito que ele era burro. Confessou que eram os irmãos mais velhos. Disse que eles poderiam dizer o que quisessem, mas que eu estava dizendo que ele era inteligente e que ia conseguir sim. Questionei: “Em quem você vai acreditar?” Ele foi embora. Lembro que era uma sexta-feira.

Quando foi segunda, ele chega acompanhado da mãe. Sentindo a culpa por ter me descontrolado, imaginei que a mãe viera tirar satisfação. A conversa começou com a pergunta dirigida a mim: o que eu tinha falado para ele. Conte a história toda, sem censura. Ela me abraça, chora. Fico sem entender. Ela disse que os irmãos brigaram, pois Y. disse que era inteligente sim e que não ia mais admitir ser chamado de burro. Na verdade, aquela mãe veio à escola, pois o próprio Y. pediu para ela vir me pedir para colocá-lo sentado bem pertinho de mim, porque ele ia sim aprender se estivesse perto de mim. Ele grudou a mesa dele na minha. Parecia outra criança. Recomecei com ele todas as propostas que ele tinha se recusado a fazer. Terminou o ano lendo! Lendo bem e escrevendo melhor ainda, era muito criativo.

Meu coração já estava apertado, pois sabia que a despedida se aproximava. Já tinha sido chamada no concurso de Campinas e aguardava os trâmites de exame médico e nomeação, torcendo para que desse tempo de encerrar meus compromissos. Com o final do ano se aproximando, veio um fotógrafo fazer a famosa foto da turma no paspatur. Pouquíssimas crianças puderam comprar a foto. Mas eu, que poderia comprar uma para mim, ganhei. Eu não queria me esquecer deles, também não queria que eles se esquecessem de mim, então tive que guardar outro segredo com eles: fiz cópia da minha foto para todo mundo!

Com muita torcida, minha nomeação para trabalhar em outro município não aconteceu naquele ano. Encerrei o ano com eles. Peguei o ônibus da escola até a rodoviária, da rodoviária até a avenida João Jorge, de lá para o Terminal da Vila União e cheguei de férias em casa.

O próximo ano me esperava para a realização de novos sonhos, novas conquistas e muitas aventuras pedagógicas.

NOSSAS APRENDIZAGENS

Ao revisitar minhas memórias de 2010, compreendo que aquela experiência, desafiadora e especial representou muito mais do que o exercício da docência. Tratou-se de um processo de formação humana e profissional, marcado por desafios estruturais, pela precariedade de recursos e, sobretudo, pela diversidade de histórias de vida das crianças e suas famílias. Cada situação vivida evidenciou a importância de um olhar sensível, capaz de compreender que ensinar ultrapassa a dimensão técnica e se constitui, essencialmente, como um ato de compromisso social.

Essa narrativa reafirma minha convicção de que a prática docente é atravessada por múltiplos fatores: a carência material, a vulnerabilidade social, os afetos, as conquistas e as aprendizagens construídas coletivamente. Relembrar esses episódios me permite reconhecer o quanto essa turma contribuiu para minha identidade como educadora e para a construção de uma visão de mundo mais crítica e solidária.

Além disso, percebo que esse percurso evidenciou a relevância da escola como espaço de proteção social, em especial para crianças que enfrentavam privações de ordem material, emocional e alimentar. Cada gesto, desde a oferta de um lápis até a partilha da merenda, configurou-se como prática pedagógica que ia além do conteúdo formal, reafirmando o papel da educação como promotora de dignidade e de esperança. Nesse sentido, compreendi que o professor é, muitas vezes, a ponte entre o direito proclamado e a realidade vivida por seus alunos.

Do mesmo modo, as experiências relatadas demonstram que a docência é também um processo de autoconhecimento. Os conflitos, as escolhas e até mesmo os momentos de insegurança me ensinaram sobre meus próprios limites e potencialidades. Essa vivência me fez perceber que ser professora significa aprender continuamente, reinventar-se diante das dificuldades e cultivar, dia após dia, a crença de que é possível transformar realidades por meio da educação.

Concluo, portanto, que a docência é uma prática que exige não apenas conhecimento pedagógico, mas também empatia, resiliência e criatividade. A experiência permanece como um marco em minha trajetória, pois me ensinou que educar é, antes de tudo, acreditar no potencial de cada criança, por mais adversas que sejam as circunstâncias.

CAPÍTULO 5

LINGUÍSTICA E ALFABETIZAÇÃO: CONHECIMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DA ESCRITA INICIAL

Isabella de Cássia Netto Moutinho

Doi: 10.48209/978-65-5417-585-6

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar alguns conhecimentos básicos produzidos nos mais diversos campos de estudos linguísticos que subsidiam uma avaliação responsável do raciocínio linguístico-cognitivo que fundamenta as hipóteses (Abaurre, 1997) infantis sobre as representações gráficas e ortográficas na fase da aquisição da escrita. A presença de conhecimentos linguísticos na formação inicial de professores alfabetizadores é ainda bastante tímida no contexto brasileiro. Predominam, no currículo dos cursos de pedagogia (Moutinho, 2019), o referencial teórico de Ferreiro e Teberosky (1986), em geral distorcido em prol da circulação de um construtivismo às avessas (Mortatti, 2016). Predomina também certo conhecimento sobre os métodos de alfabetização de base analítica e sintética, envolvendo geralmente a defesa de uma ou de outra metodologia. Pode-se encontrar, ainda, nos currículos, conhecimentos advindos do campo biomédico, mobilizados para a identificação de patologias de aprendizagem, o que torna o professor um coadjuvante do médico (Hora, 2011). Assim, não raro, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM V, 2013) têm sido incorporado aos cursos de formação de professores como recurso à avaliação da leitura e da escrita, com destaque para o que descreve como *trocas*, *omissões*, *adições* e *inversões* de letras como sintomas de dislexia.

Conforme se argumentará neste texto, estes termos representam uma série de generalizações a respeito do trabalho linguístico-cognitivo das crianças no período de aquisição da escrita: não descrevem com precisão as hipó-

teses infantis sobre como uma palavra pode ser escrita nem são suficientes para apontar as regularidades que sustentam certas ocorrências na escrita inicial. Nossa análise mostrará que as considerações clínicas propostas pelos manuais diagnósticos são linguisticamente desinformadas e podem contribuir para um processo de patologização da escrita inicial (Coudry, 2007, 2009; Moutinho, 2014, 2019), classificando como disléxicas crianças que não tem patologia alguma.

Diversos linguistas (Cagliari, 1989, 2009; Abaurre, 1997; Coudry, 2007, 2009; Possenti, 2005) têm alertado para o fato de que uma formação inicial de professores alfabetizadores que não incorpora conhecimentos básicos de linguística pode levar a uma avaliação equivocada da escrita inicial, considerando como erro ou sintoma de patologia as hipóteses criativas que as crianças constroem sobre escrita de certas palavras e que divergem da escrita convencional. Assim, têm sido muitos os esforços de divulgação de conhecimentos linguísticos para professores em formação, ainda que concepções médicas e psicológicas sejam hegemônicas nos currículos de formação inicial em Pedagogia. Tendo em vista a necessidade de expandir o conhecimento produzido na linguística sobre os movimentos infantis em direção à escrita convencional, este texto pretende sintetizar alguns pontos centrais que devem fazer parte da formação do professor alfabetizador de modo a garantir uma análise precisa e responsável do processo de alfabetização. Evidentemente, em função do limite de páginas da publicação, muitas questões igualmente importantes não serão contempladas, como a hipo e a hipersegmentação. O intuito, aqui, é retomar questões básicas a fim de centralizar conhecimentos que são valiosos aos alfabetizadores, a fim de que possam organizar estudos futuros.

ALGUNS CONHECIMENTOS BÁSICOS DE LINGUÍSTICA PARA A ALFABETIZAÇÃO

Surdas e sonoras

Uma das características mais marcantes do processo de alfabetização e que mais tem sido alvo de análise equivocada por parte de profissionais da área clínica é a representação dos pares mínimos. Trata-se de sons que têm o mesmo

modo e ponto de articulação¹ e se diferenciam apenas pela vibração ou não das pregas vocais. Veja-se, na tabela abaixo, os pares mínimos representados entre colchetes e as possibilidades de representação desses sons conforme nosso alfabeto e as regras de ortografia do português brasileiro.

Tabela 1 – Pares mínimos

[p]	[b]	p ata, b ata
[t]	[d]	t ato, d ado
[k]	[g]	a quele, c asa, tá xi / g ula, g uerra
[f]	[v]	f aca, v aca
[s]	[z]	s apo, c inema, e xceção, f eliz, p ró x imo, p asso, n asce / m esmo, e xame, z ebra
[ʃ]	[ʒ]	ch ácara, x icaca, b asta (Rio de Janeiro), sh ow / g iz, j acaré
[tʃ]	[dʒ]	t ia, d ia

Fonte: autora

Como os movimentos para a produção desses sons é o mesmo e único traço que diferencia essas consoantes é a vibração nas pregas vocais, elas são muito similares. Por isso, leva mais tempo para que as crianças percebam a diferença entre elas e automatizem esse contraste sonoro. Surgem, então, escritas do tipo: *bato* por pato; *cato* por gato, *tato* por dado, *vita* por fita, *cota* por gota, *xaca* ou *chaca* por jaca, *banela* por panela, *japo* por sapo, *dadu* por tatu, *faca* por vaca, *jigara* por xícara e *sepra* por zebra.

Para além da semelhança entre esses sons, outra prática que favorece a escolha de uma surda no lugar de uma sonora é a prática de ditados, muito recorrente no contexto pedagógico brasileiros. Segundo Cagliari (1989), as crianças tomam a própria fala como ponto de referência para a escrita. Entretanto, durante um ditado, devem permanecer em silêncio, o que leva muitas a sussurrarem a palavra que querem escrever. Ao sussurrar, as pregas vocais não vibram e perde-se, assim, o único traço que diferencia um som surdo de um sonoro, o que faz com que as crianças submetidas a ditados escolham mais as surdas.

¹ O ponto de articulação é a região do trato vocal (como lábios, dentes ou palato) onde os articuladores ativos (como a língua) e passivos se encontram para formar um som. O modo de articulação é a maneira como o ar é modificado nessa região, seja com interrupção total (oclusiva), parcial e estreita (fricativa), ou por um canal lateral (lateral).

Para intervir neste tipo de ocorrência, comum e prevista na alfabetização, o papel da professora é o de apontar a diferença na sonoridade. E como pode explicitar este contraste? Basta pedir que as crianças levem às mãos ao pescoço ou abaixo do queixo enquanto falam essas palavras para que percebam a vibração das pregas vocais: ou seja, as crianças precisam poder falar em voz alta. Além disso, a correção de palavras onde há problema de sonoridade não pode ser limitada a um traço vermelho embaixo das letras, sem explicitação oral. É preciso que a professora chame a criança e leia em voz alta o que ela escreveu, para que ela perceba o contraste entre as palavras *tia* e *dia*, por exemplo. Sem o apoio da fala, a criança não saberá quando erra e quando acerta. Vemos, portanto, que o uso do termo *troca de letras*, no caso da representação das surdas e sonoras, não parece muito adequado. Não se trata de uma movimento aleatório, irrefletido de uma letra por outra qualquer, mas sim de dúvidas pertinentes sobre as representações dos pares mínimos, que pode ser esclarecida com a intervenção precisa da professora que têm conhecimentos linguísticos para tal.

Nome da letra

Não raro, vemos ocorrências como *ablha* por abelha; *bbu* por bebeu, *glo* por gelo, *ddo* por dedo e *hto* por gato. Uma análise linguisticamente desinformada dessas ocorrências diria que trata-se de *omissões* de letras, um movimento irrefletido, decorrente de uma patologia de aprendizagem ou de desatenção. Uma análise linguística, ao contrário, aponta para o fato de que o som da letra que não foi representada está contida no nome da letra anterior, o que faz com que a criança, coerentemente, deixe de representar aquela letra específica e não outra. Assim, a chamada omissão não ocorre com qualquer letra e em qualquer palavra, mas somente quando envolve uma letra que contida no nome da letra anterior. Não vemos o registro, portanto, *abelh* por abelha ou *gel* por gelo. Essa análise mostra a coerência do raciocínio infantil e a necessidade de intervenção do adulto, que pode ocorrer com práticas diversas, como, por exemplo, as cruzadinhas, em que cada espaço representa uma letra e leva a criança a refletir sobre qual está ausente.

Alçamento das vogais

No sistema ortográfico brasileiro, temos cinco vogais. Entretanto, estudos no campo da fonologia mostram que há sete vogais e duas semivogais, além da possibilidade de vogais nasalizadas (como ocorre, por exemplo, na vogal da primeira sílaba da palavra *tampa*). As vogais são classificadas em relação à altura (posição da língua em relação ao movimento da mandíbula) e ao arredondamento dos lábios. Veja-se na tabela abaixo as vogais, as semivogais e as correspondências dos sons que representam na escrita:

Tabela 2 – Vogais do Português Brasileiro

/a/	c asa, Pará	Vogal baixa
/ɛ/	ca f ê, Pe l é, le v e, Jo s é	Vogal média alta
/e/	de d o, ca d eira, cho v er	Vogal média alta
/i/	ja b uti, t ia, abaca x i	Vogal alta
/u/	ca j u, u va, du r ar	Vogal alta arredondada
/o/	po v o, alô, amo r	Vogal média alta arredondada
/ɔ/	avó, amo r a, lo j a	Vogal média baixa arredondada

Fonte: Roberto, M. p. 46, 2016.

As semivogais são elementos que compartilham características de vogais e de consoantes e são produzidas com uma abertura menor que a das vogais, mas maior que a das consoantes e nunca assumem o pico silábico. As vogais finais átonas, em final de palavra, são consideradas semivogais e representadas com os símbolos [ɪ], [ə], [ʊ]. Assim, ressaltamos que há diferença na produção das vogais em relação à sílaba tônica, de modo que há uma classificação específica para elas: as vogais podem ser pretônicas (anterior à sílaba tônica) e postônicas (posteriores à sílaba tônica).

Pense, por exemplo, na palavra *batata*, cuja sílaba medial é a tônica. Ainda que a letra “a” se repita nas três sílabas, não se trata de apenas um som, pois cada letra representa um som com abertura e intensidade diferente. Pense, também, na palavra *beije*. A letra “e” se repete, mas assume diferentes sons: o da vogal [e] na primeira sílaba e a da semivogal [ɪ] na última. Um adulto alfabetizado já percebe que trata-se de uma mesma letra para representar sons

diferentes, mas parecidos. As crianças em alfabetização, entretanto, se apoiam muito na fala para escrever (Cagliari, 1989) e percebem as nuances entre esses sons, escolhendo, algumas vezes, letras diferentes para representá-los. No caso das semivogais em final de palavras, temos palavras como *casa*, *pente* e *lobo* grafadas com as letras “a”, “e” e “o”, geralmente associadas apenas às vogais baixas e médias altas e à alta. Entretanto, na maioria das variedades linguísticas do Brasil, tais vogais são alçadas, produzidas como semivogais. Isso faz com que as crianças escrevam *case* por *casa*, *penti* por *pente* e *lobu* por *lobo*. São representações construídas a partir de uma minuciosa análise da oralidade e do movimento de relacionar a fala com a escrita, evidenciando atenção ao contraste sonoro característico das vogais em função da sílaba tônica. Veja, por exemplo, que não ocorre *pinti* por *pente* ou *lubu* por *lobo*, o que evidencia a lógica das hipóteses infantis e não *troca* aleatória de letras.

Representação das nasais

No português brasileiro, a representação das nasais é também fonte de dúvidas por parte das crianças em aquisição da escrita, tendo em vista as múltiplas possibilidades de representação. Veja-se, por exemplo, o caso da letra “m”. Pode ser uma nasal bilabial como em *macaco*; uma vogal alta nasalizada [i] como em *neném*; uma vogal alta nasalizada [u] como em *bom*, uma vogal nasalizada como em *tampa*. Há, ainda, o registro de uma semivogal [ʊ] em algumas variedades linguísticas como em *andaram*. Vemos, então, uma letra com cinco sons diferentes, aos quais as crianças em aquisição da escrita se mostram muito atentas e tendem a representar de modo diferente. Assim, não raro vemos a escrita de *tãpa* ou por *tampa*, *nenei* por *neném*, *andaru* por *andaram*, *bou* por *bom*, que revelam, novamente, hipóteses coerentes sobre a representação da oralidade.

No caso da letra “n”, vemos representadas uma nasal alveolar como no caso de *nadar* e uma vogal nasalizada alta [i] como em *entrada*. Vemos, assim, registros de *eitrada* e *eintrada* por *entrada* na escrita infantil, também coerentes com a oralidade. As crianças também tendem a escolher uma nasal para representar outra, como em *emtrada* por *entrada* ou *enpada* por *empada*.

Há, ainda, que se destacar os estudos de Abaurre (2011) sobre a representação das nasais. A ortografia do português indica a nasalidade fonológica das seguintes maneiras: o uso das letras “m” (antes de “p” e “b”) e “n” (antes das demais consoantes) no interior das palavras, como em *sinto* e *sempre* (*nasalidade distintiva*); uso da letra “m” em final de palavra, como em *andaram*; e o uso do acento gráfico ~. Segundo as pesquisas de Abaurre, “é contra-intuitivo, para as crianças em fase inicial de uso da escrita alfabética, representar a nasalidade distintiva como uma sequência de duas letras, ou seja, uma vogal seguida de uma consoante nasal” (Abaurre, 2011, p. 184), como em *sinto* e *sempre*.

A autora aponta que as crianças optam por não marcar, na escrita, a oralidade distintiva. A argumentação de Abaurre gira em torno do fato de que as crianças, ao longo da alfabetização, vão aprendendo que uma mesma letra pode por vezes representar sons diferentes, como em a letra “e” em *beba* e *bebe* e a letra “o” em *porco* e *porca*. Assim, as crianças não representam nenhuma referência à nasalidade fonológica na escrita, “como se as letras que já usam para representar as qualidades vocálicas orais pudessem também representar as vogais nasais” (Abaurre, 2011, p. 184).

Ou seja, do ponto de vista da criança, na palavra *sempre*, por exemplo, a letra “e” da primeira sílaba já teria contida, em si, a nasalidade que é conferida na ortografia à letra “m”, de modo que as crianças optam por escrever *sepre* por *sempre* ou *sito* por *sinto*. Esta mesma hipótese faz com que algumas crianças escrevam *esperãça* por *esperança*: se a representação da nasalidade com duas letras é contraintuitiva, recorrem ao acento gráfico para representá-la. Vemos, ainda, outros registros nos quais as crianças lidam com as diferentes maneiras de representar a oralidade, como em *lan* por *lã*, *chan* por *chão*, *main* por *mãe*, *andarão* por *andaram*, dentre outros. Esta reflexão nos permite mais uma vez o questionamento de termos clínicos para a avaliação da escrita inicial, no caso, os termos *omissão* e *adição* de letras. Vê-se que as chamadas *omissões* são mais frequentes nas representações das nasais e nos ditongos, como veremos a seguir. As crianças, portanto, não deixam de representar ou representam letras quaisquer em contextos quaisquer, mas sim em ocorrências que têm relação com a oralidade e com as representações que adquire ao longo da alfabetização (como é o caso de vogais nasais poderem ser representadas sem marca de nasalidade).

Monotongação e ditongação

No Português Brasileiro, identifica-se o fenômeno da monotongação, que é a redução de um ditongo em monotongo. É preciso observar que isso acontece em contextos específicos: diante do som *e* e diante do som [ʃ] e do som [r]. Por isso, no Português Brasileiro, há monotongação em palavras como *couro*, *beija* e *canteiro*. A monotongação já faz parte da variedade de todos os falantes, não importando fatores como escolaridade ou idade e não ocorre em outros contextos, de modo que palavras como *caule* e *autora* não sofrem monotongação. Por isso, vemos registros de *coro* por *couro*, *beja* por *beija* e *cantero* por *canteiro* na escrita inicial, mas não *cale* por *caule* ou *atora* por *autora*, de modo que não é possível analisar os três primeiros registros como *omissões* de letras, mas sim como registro da oralidade.

A ditongação é uma tendência do português brasileiro presente em muitas palavras de praticamente todas as variedades linguísticas do país: há ditongação em palavras oxítonas terminadas em [s], [z] [ʃ] e [ʒ], de modo que podemos encontrar registros de crianças que escrevem *mêis* por *mês* mas nunca *teilefone* por *telefone*. Não se trata, portanto, de uma *adição* de letras aleatórias em qualquer contexto. Uma avaliação que reduza este fenômeno à mera *adição* de letras é linguisticamente desinformada e bastante injusta com a criança, que buscou mostrar em sua escrita que é sensível às peculiaridades da oralidade. Vale ressaltar que esta reflexão já estava na obra *Alfabetização e linguística*, de Luiz Carlos Cagliari, essencial para compreender a escrita inicial.

Hipercorreção

A hipercorreção é um fenômeno gerado pelas estratégias pedagógicas de correção da escrita inicial. Diante da escrita de *gatu* por *gato* e *leiti* por *leite*, não raro as professoras dizem “a gente fala *gato* com “u” e *leite* com “i”, mas escrever com *gato* com “o” e *leite* com “e”. Esta intervenção faz com a criança generalize esta regra e exagere em sua aplicação, de modo que passa a escrever, por exemplo, *lapes* por *lápiz*, *tato* por *tatu* e *dese* por *disse*. Outro tipo de hipercorreção comum envolve os verbos no infinitivo. Ao representar a redução do

infinitivo característica da oralidade – *ele vai paga* por ele vai pagar – as professoras em geral corrigem dizendo “a gente diz que ele vai paga, mas a gente escrever pagar, com “r” no final”. Assim, encontramos muitas vezes registros como *ele pagar tudo* por ele paga tudo.

O dígrafo “nh”

A representação do dígrafo “nh”, representado pelo símbolo [ɲ], é fonte de muitas dúvidas na alfabetização. Em geral, as crianças optam por representá-lo com a letra “i”: encontra-se registros de *araia* por aranha, *montaia* por montanha, *deseio* por desenho. Isso acontece porque o ponto e o modo de articulação da vogal nasalizada [i] é muito semelhante ao ponto e modo de articulação de [ɲ], que corresponde à realização do dígrafo “nh”. Ambos são produzidos na região palatal, ou seja, com o dorso da língua em contato com o céu da boca. A escolha pela letra “i” para representar o dígrafo [ɲ] acontece, principalmente, porque em geral, na escola, estabelece-se uma ordem para o ensino dos mais diversos aspectos da escrita convencional, optando por se ensinar primeiro o que se considera mais fácil e por último o que se considera mais difícil. Este é um dos pressupostos e recomendações de metodologias fônicas, por exemplo. É suposto que as vogais seriam mais fáceis, as consoantes mais difíceis e os dígrafos, como o “lh” e “nh” representariam dificuldade máxima para as crianças. Sendo a produção da vogal nasalizada [i] muito próxima de [ɲ], em geral, as crianças optam pela letra “i” para representar o dígrafo “nh”. Não se trata, portanto, de troca ou omissão aleatória de letras, mas sim de representar um som de acordo com os recursos mais familiares e mais próximos do que deseja representar, no caso, a letra “i”

Sílaba complexa

No item anterior, tratamos brevemente do fato de que têm-se estabelecido uma ordem para o ensino da escrita, ancorada em uma suposta complexidade. Além da consideração de que as vogais seriam mais fáceis e de que por elas o ensino deveria partir, considera-se também a sílaba canônica (CV) como unida-

de mais fácil a ser apresentada primeiro. O português brasileiro tem dois tipos de sílaba: a sílaba canônica e a sílaba complexa. A sílaba canônica é composta por consoante seguida de vogal e a sílaba complexa é composta por 3 ou mais constituintes que representam várias dificuldades para as crianças, como em: CVV - **couro**; CCVC – **fralda**; CCVVC – **claustro**; CVVC – **deus**; VV – **outro**; CVC – **parto**; CCV – **prato**; CVCC – **perspicaz**; CCVC – **triste**; CCVCC – **transtorno**.

Segundo Abaurre (2001), a sílaba complexa representa grande dificuldade para as crianças em alfabetização, sobretudo porque a prática pedagógica insiste por muito tempo no modelo canônico de sílaba, com apenas dois constituintes: uma consoante e uma vogal. Ao apresentar as sílabas complexas, as crianças em geral não sabem o que fazer com uma sílaba que tem mais de dois constituintes, de modo que várias são as hipóteses que constroem. Algumas crianças regularizam as sílabas complexas em sílabas canônicas, inserindo uma vogal igual a que já está presente na sílaba e nunca outra. Assim, vemos, por exemplo, *palaneta* por planeta, *palástico* por plástico e *tarator* por trator (e nunca *pelaneta*, *polástico*, ou *terator*). Não se trata de *adição* de letras, como se ela não estivesse prestando atenção, mas sim de um processo comum e previsto na escrita de crianças que foram apresentadas às sílabas complexas mais tardiamente.

Em outros casos, a criança mantém a sílaba canônica, escrevendo *pático*, *tator* e *paneta*. Outros registros mostram que a criança não sabe qual a ordem em que o terceiro constituinte deve ser representado no interior da sílaba, de modo que há registros de *braço* por barço ou *prato* por parto. Veja-se que, aqui, não se trata de mera *inversão* de letras, como uma análise linguisticamente desinformada julgaria. Trata-se de um problema específico resultante de práticas pedagógicas, que faz com que as crianças não saibam a ordem dos constituintes silábicos. Não há a chamada *inversão* em outros contextos que não o da sílaba complexa, envolvendo, portanto, apenas as consoantes “r”, “l”, “s”, “m” e “n”.

Uma única letra, muitos sons. Muitas letras, um som

Por fim, trataremos neste item de algumas questões ortográficas que se impõem às crianças em alfabetização em função da memória etimológica que nossa língua carrega, dentre outras características do português brasileiro. Tais questões são alvo de dúvidas até mesmo por adultos alfabetizados. Sua aprendizagem e automatização depende mais de memória e exposição à língua escrita do que de compreensão e aplicação de regras ortográficas (Possenti, 2005). Desse modo, o ideal é que a criança esteja imersa em práticas discursivas com a leitura e com a escrita em que pode ler, escrever, reescrever, ser corrigida, ajustar seus textos aos propósitos discursivos e formais em questão em cada situação. Passaremos a discutir alguns casos a seguir.

No português brasileiro, há várias possibilidades de representação da oclusiva velar surda [k], como em quente, camelo, quatro e karatê. Desse modo, as crianças em processo de alfabetização podemos encontrar a ocorrência de kamelo, quamelô, catro, cente, kente, cuatro, kente, katro, etc. Tais ocorrências não devem assustar a professora alfabetizadora por representarem hipóteses coerentes dadas pelo alfabeto do Português Brasileiro. Não se trata de trocas de letras, mas sim de escolhas fundamentadas em conhecimentos que ainda estão em processo de automatização.

No caso da oclusiva velar sonora [g], a representação ortográfica pode acontecer com a letra “g” ou com “gu”. Assim, surgem hipóteses como guitarra por guitarra, guato por gato, gerra por guerra.

A fricativa alveolopalatal sonora [ʒ] pode ser representada pelas letras “j” e “g”, o que faz com que as crianças possam escrever *ganela* por janela, *jelo* por gelo.

A fricativa alveolar surda [s] é um dos casos que mais gera dificuldades e mais exige tempo para memorização. Veja-se onde este som pode ocorrer e as letras que podem representa-lo: sapo, cenoura, extrato, paçoca, assar, exceção, feliz, nascer. Vemos, então, *capo* por sapo, *senora* por cenoura, *eçtrato* por extrato, *paçoca* por paçoca, *açar* por assar, *esessão* por exceção, *felis* por feliz, *nacer* e *naser* por nascer, etc.

A fricativa alveolar sonora [z] pode ser representada por mais de uma letra além da letra “z”, como é o caso de *visgo* e *exato*. As crianças tendem a preferir a letra “z”, nesse caso, pois a prática pedagógica, com intuito de simplificação, tende a atribuir apenas um som a cada letra no ensino do alfabeto. Assim, as crianças tendem a escrever *ezato* e *visgo*.

A fricativa pós-alveolar surda [ʃ] também recebe representações variadas, como em **show**, **chuva** e **xícara**, o que gera hipóteses como *chícara* por *xícara*, *xuva* por *chuva*, *chow* por *show*, *xave* por *chave*, *shama* por *chama*, etc.

Por fim, queremos discutir criticamente a prática pedagógica que atribui apenas um som a cada letra, com o intuito de facilitar o processo de alfabetização, priorizando o que é considerado mais fácil e deixando para o final do processo o que é considerado mais difícil. Vimos que isso não se aplica nem mesmo às vogais, tendo em vista sua posição na palavra, o contexto silábico, a variação linguística (no nordeste, as vogais tendem a ser abertas nas sílabas pretônicas). Casos como a letra “x”, que podem assumir mais de um som, como em *anexo*, *xícara*, *exemplo*, *texto* costumam evidenciar tal equívoco, mas, em geral, apresenta-se a letra a criança como aquela cujo único som é a pós-alveolar surda. Assim, questionamos: tal opção é realmente um facilitador da alfabetização, tendo em vista que os textos em circulação efetiva no cotidiano não se apresentam às crianças em ordem de complexidade? Talvez seja esse o motivo pelo qual as propostas pedagógicas que se apegam à ordem de complexidade se limitam à escrita de listas de palavras adequadas ao nível de dificuldade, à leitura de textos que, em prol da facilidade, abre mão do sentido, parecendo mais com um amontoado de frases sem correlação entre si do que com um texto, de fato.

Questionamos, ainda: o que fazer com crianças cujos nomes contêm o que se considera difícil, como **Guilherme**, **Enzo**, **Valentina**, **Bruna**? Estas crianças ficarão privadas de escrever o próprio nome em função de uma ordem pré-estabelecida para o ensino? Nos parece que tal proposta é bastante desvinculada dos estudos discursivos e usam os textos como pretextos para alfabetizar (Geraldi, 1984), sem preocupação com a qualidade discursiva do que oferecem às crianças.

CONCLUSÃO

Ao longo deste texto, apresentei diversas explicações de base linguística para as ocorrências que comumente surgem na escrita de crianças em alfabetização. Argumentei que palavras como *trocas*, *omissões*, *adições* e *inversões* de letras são termos generalizantes, que não dão conta das especificidades e complexidades do processo de alfabetização, especialmente da relação entre a escrita e a oralidade. Uma vez que os conhecimentos brevemente apresentados estejam ausentes da formação inicial de alfabetizadores, professores podem limitar a avaliação da escrita inicial a termos clínicos, o que resulta em julgamentos equivocados sobre as crianças e na desconsideração de seu complexo raciocínio linguístico-cognitivo, sempre presente na escrita.

Ressalto, também, que tais hipóteses podem ser encontradas não apenas em análises posteriores dos textos infantis, mas também na interlocução com as crianças enquanto escrevem, momento no qual é possível interrogá-las e deixar que elas nos interroguem sobre a escrita convencional, e onde podemos flagrar suas concepções sobre como devem escrever. É possível analisar, também, suas “auto-correções, hesitações, julgamentos a respeito da própria escrita e as soluções tipicamente locais dadas pelas crianças para problemas particulares” (Abaurre, 2011, p. 176).

Outro ponto a ser destacado sobre o exposto neste trabalho é a consideração da prática pedagógica a qual a criança está submetida como fator que impacta em suas hipóteses sobre a escrita, como a imposição de certa ordem de complexidade na apresentação das letras e sílabas e as correções que levam à hipercorreção. As hipóteses, assim, são construídas não apenas a partir das possibilidades que o alfabeto dá ou a partir da oralidade, mas também a partir das concepções de escrita que diferentes crianças internalizam em diferentes práticas pedagógicas e metodologias das quais professoras lançam mão.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete. A relação entre a escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. **Verba Volant**, Pelotas, v. 2, n. 1, 2011.

ABAURRE, Maria Bernadete. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: HERNANDORENA, C. L. M. (Org.). **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos**. Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001.

ABAURRE, Maria Bernadete; FIAD, Raquel Saled; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-V**. Disponível em: Acesso em: 12 nov. 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BA-BE-BI-BO-BU**. São Paulo: Scipione, 2009.

COUDRY, Maria Irma Hadler Despatologizar é preciso: a experiência do CCa-zinho. In: **Panorâmica de Linguística, Literatura e Cultura do II SIMELP**. Évora: Universidade de Évora/Departamento de Linguística e Literaturas, v. 1, 2009.

COUDRY, Maria Irma Hadler. Patologia estabelecida e vivências com o escrito: o que será que dá? In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 7., 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2007. CD-ROM.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

HORA, Dayse Martins. **O olho clínico do professor: um estudo sobre conteúdos e práticas medicalizantes no currículo escolar**. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário. Os órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2267-2286, 2016.

MOUTINHO, Isabella de Cássia Netto. À procura de um diagnóstico: uma análise neurolinguística. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MOUTINHO, Isabella de Cássia Netto. **Contribuições da neurolinguística discursiva para a formação de professores**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

ROBERTO, Tânia Mikaela. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CAPÍTULO 6

PRINCÍPIOS DA ESCOLA NOVA NA EDUCAÇÃO CATARINENSE EM MEADOS DO SÉCULO XX¹

Elaine Aparecida Teixeira Pereira

Doi: 10.48209/978-65-5417-585-7

No Brasil de meados do século XX, a tônica da educação como via de modernização e desenvolvimento nacional alcançou destaque e esteve relacionada à presença de ideias, propostas e instituições organizadas para tal fim. A grande bandeira era o desenvolvimento do país, em sintonia com a circulação de ideias e a produção de conhecimentos (Freitas, 2002). A pesquisa educacional e o planejamento social, nesse cenário, constituíram-se como forma de ler a realidade e gestar propostas racionais de intervenção social e educacional.

De acordo com Scheibe, Daros e Daniel (2006), conceitos e métodos das Ciências Sociais aplicadas à educação passaram a embasar o estudo da sociedade por meio de campanhas e inquéritos liderados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) em primeiro momento e, posteriormente, de pesquisas realizadas pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e por seus respectivos centros regionais. Aí se insere o projeto de reconstrução educacional de Anísio Teixeira, iniciado quando assume a direção do Inep, em 1952, o que, no dizer de Araújo (2007, p. 9), desencadeou “a discussão da reconstrução educacional em bases científicas e sociais”. Cabendo ao Instituto a condução política do ensino primário e normal, uma das primeiras ações de Anísio Teixeira foi a realização da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme) e da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme).

Foi a primeira destas campanhas, coordenada pelo catarinense João Roberto Moreira, que deu origem ao trabalho “A educação em Santa Catarina:

¹ Uma primeira versão do texto foi apresentada no VIII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania, realizado em Florianópolis, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação” (1954), o qual inaugurou os estudos de Moreira na Cileme e foi considerado modelo a orientar a pesquisa nos demais Estados. Tal estudo suscitou uma segunda obra, escrita por Orlando Ferreira de Melo em 1955, e intitulada “Comentários sobre a monografia ‘A educação em Santa Catarina’”.

O presente escrito analisa o diálogo entre Moreira e Melo nos dois livros citados, particularmente, a forma como os princípios relacionados ao movimento da Escola Nova foram neles abordados. A leitura é fundamentada em autores como Bourdieu (1990, 1992), Skinner (1996, 2005) e Vieira (2008, 2011), que contribuem para a atenção quanto ao lugar de onde falam os intelectuais e outros os agentes sociais, suas intenções ao escrever, os embates relacionados aos discursos produzidos.

A Escola Nova é aqui compreendida como movimento educacional heterogêneo e multifacetado, que se colocou no Brasil especialmente no final da década de 1920 de modo a manter relações com as manifestações existentes em outros países, ao mesmo tempo em que apresentando peculiaridades, como as que se referem ao lugar que ocupou na política educacional brasileira. Essa versão da Escola Nova, portanto, englobou tanto a dimensão didático-metodológica, quanto a filosófica e a política, e apresentou uma dupla preocupação: com o indivíduo, pela proposta de uma educação que atendesse às exigências do desenvolvimento da criança; com o social, pela vinculação a um projeto de educação e de nação em que a “nova pedagogia” serviria como instrumento para a reconstrução da sociedade por meio da educação (Xavier, 2002; Vidal, 2007; Cunha, 1995; Carvalho, 1989; Carvalho, 1999; Brandão, 1999; Nunes, 2000).

Sobre a difusão, em Santa Catarina, do movimento da Escola Nova, autoras como Bombassaro (2009), Daniel (2009a), Bombassaro e Gaspar da Silva (2011), contribuem para a análise. Os trabalhos apontam a reforma educacional conhecida como Reforma Trindade (decreto n. 713, de 5 de janeiro de 1935), e iniciativas a ela circunscritas, como impulsionadoras da presença da Escola Nova. A realização das Semanas Educacionais, eventos promovidos pelo De-

partamento de Educação com o fim de instrumentalizar os docentes nos novos métodos de ensino; mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores, com a introdução de novas disciplinas pedagógicas e científicas, e a normatização de que esta formação estivesse embasada nos princípios da Escola Nova; a difusão de discursos afinados ao movimento em periódicos locais, como a *Revista de Educação* (publicada nos anos de 1936 e 1937 pelo Estado de Santa Catarina) e a revista *Estudios Educacionais* (de autoria do Instituto de Educação de Florianópolis e fundada por João Roberto Moreira para ser *locus* de discussão entre alunos, docentes e intelectuais da educação) são pontos destacados. Trabalhos sobre a história das escolas primárias catarinenses e a formação de seus professores, com destaque para as chamadas associações escolares ou associações auxiliares da escola, igualmente indicam a presença de princípios da Escola Nova nessa proposta de tentativa de construção de uma escola diferente (Pereira, 2022).

OS LIVROS DE MOREIRA E DE MELO

Com o objetivo de “realizar um estudo, em condições objetivas e metodológicas” que pudesse “mediante críticas e revisões posteriores, vir a ser um roteiro para outros trabalhos semelhantes” (Moreira, 1954, p. 11) foi escrita a monografia “A educação em Santa Catarina”, publicada num livro de 103 páginas divididas em 11 capítulos². Situando a escolha do primeiro Estado brasileiro retratado pela Cileme, João Roberto Moreira argumenta ser este o local no qual trabalhara num período de dez anos, em todos os graus de ensino³.

2 Os capítulos são os seguintes: Condições gerais desta monografia; O ensino fundamental comum em suas condições iniciais; A organização administrativa da educação; O desenvolvimento da escola elementar de nacionalização; O funcionamento da escola elementar; O desenvolvimento das instituições extra-curriculares; O problema da formação de professores; Síntese apreciativa sobre o ensino elementar e normal; Sinopse expositiva a respeito do ensino médio e superior; Sinopse numérica: aspectos estatísticos, custeio da educação; Síntese e sugestões finais.

3 João Roberto Moreira foi diretor do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, em Joinville (SC), nos anos de 1934 e 1935, professor do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis de 1937 a 1943 e diretor desta instituição entre 1941 e 1943. Posteriormente assumiu a função de técnico do Inep. A aproximação aos princípios da Escola Nova aconteceu em momento pretérito, especialmente nos anos vividos no Paraná, onde participou de grupos intelectuais e assumiu cargos na área da educação (Daniel, 2009b).

No livro em questão, Moreira trata do funcionamento da escola catarinense, principalmente a elementar, abordando pontos como a organização administrativa desta escola, seu funcionamento e a formação de seus professores, a política de nacionalização do ensino. Segundo o autor, o estudo pode ser classificado a partir de um “tríplice ponto de vista”: o da “ecologia no seu sentido antro-po-social”; da “educação comparada”; e de uma “apreciação qualitativa e extensiva da educação” (focando a organização, as espécies de ensino, os dados estáticos). Sobre a educação comparada, fala sobre a busca por perceber as semelhanças entre os aspectos do ensino em Santa Catarina e as outras regiões do país: “pretendemos ver se há correspondência entre o modo pelo qual a escola catarinense, como instituição social, se comporta ecologicamente, e os modos de outras escolas em outras regiões e países” (Moreira, 1954, p. 11-12). De acordo com Daniel (2009b), nesse período a perspectiva da educação comparada foi frequentemente utilizada nas pesquisas sociológicas brasileiras.

Orlando Ferreira de Melo havia sido aluno de Moreira quando normalista no Instituto de Educação de Florianópolis. Em 1955 assumiu a função de catedrático de Metodologia e Prática de Ensino na Escola Normal Pedro II, localizada na cidade de Blumenau (SC), colocando-se também como um interlocutor local do Inep. Analisando criticamente a obra do antigo mestre, Melo estabelece um contraponto em relação a algumas ideias nela presentes. Publicada também na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Rbep), periódico oficial do Inep, a versão de Melo sobre a educação catarinense é apresentada da seguinte forma:

Escritos com elevado espírito de crítica e de colaboração, sem nenhuma preocupação de auto-afirmação polêmica, os comentários procuraram até certo ponto justificar a política ou orientação do Departamento de Educação de Santa Catarina, quebrando, assim, um pouco da severidade com que J. Roberto Moreira analisara e avaliara o sistema catarinense de educação popular. Destinando-se as publicações do I.N.E.P, a, entre outras coisas, provocar o estudo e os debates dos problemas e das situações educacionais no Brasil, tendo em vista a formação de uma consciência ativa e criticamente analisadora de tais problemas e situações, procurou o próprio autor da monografia apreciada nos comentários do Prof. Orlando Ferreira de Melo a sua publicação nesta Revista, contribuindo assim para compreensão melhor do que é a educação em Santa Catarina (RBEP, 1956, p. 91).

Como alguém que atuava na educação catarinense e mantinha relações com Anísio Teixeira e João Roberto Moreira, Orlando Ferreira de Melo escreveu seus “Comentários”, lançados na forma de “folheto” impresso na Tipografia e Livraria Blumenauense S. A. Esclarecendo que dentre as “questões abordadas pelo eminente autor” teriam sido objeto de análise dos Comentários “apenas aquelas que envolvem questões de ordem didática propriamente dita” (Melo, 1955, p. 4), Melo elege alguns excertos da escrita de Moreira, como os que versam sobre a escola elementar catarinense anterior a 1930 e seu caráter intelectualista; as orientações do Departamento de Educação após 1940; a confusão ocorrida quando se buscou colocar em prática os ideais difundidos pelo movimento da Escola Nova no Brasil. Estes assuntos são divididos por Melo em dois grupos: os relativos às questões didáticas da escola primária catarinense e os que poderiam ser agrupados como diretrizes tomadas pelo Departamento de Educação e suas políticas para esta escola. Tal divisão é a que será adotada a seguir.

UM “PANORAMA DIDÁTICO DO ENSINO ELEMENTAR”

No que se refere às questões didáticas, Melo concorda com Moreira de que Santa Catarina possuía uma escola intelectualista, segundo aquele, “mais ou menos modificada (vitalizada) pelos ideais da escola nova” (Melo, 1955, p. 7). Justificando sua afirmação, Melo traça um panorama das características principais de uma escola dita tradicional – ou intelectualista – e de uma escola nova – ou funcional.

Para falar sobre o primeiro tipo de escola, utiliza as críticas elaboradas por autores como Kilpatrick, Dewey, Teixeira e Hildebrand⁴. Resume as características da escola intelectualista: “o professor é agente ativo, o aluno passivo”; “demasiado ensino verbal”; “o mestre é o ‘sabe tudo’ em frente dos discípulos”; “o aluno é mero receptor de conhecimentos já elaborados”; “a disciplina é exagerada”; “o aluno não pode tomar iniciativas”; “as lições tem que ser feitas

4 De Willian Kilpatrick, Melo cita a obra “Educação para uma civilização em mudança”; de John Dewey foram utilizadas “Vida e educação”, “Como pensamos”, “Democracia e educação”; de Anísio Teixeira “Educação progressiva”; e do professor Armando Hildebrand um estudo realizado para a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades).

dentro de um certo padrão”; “mais valor à organização arbitrária da matéria que aos interesses e experiências da vida infantil”; “exercícios severos, rigorosos”; ensino baseado na repetição e memorização (Melo, 1955, p. 9-10).

Nas pontuações sobre a Escola Nova, recorrendo a Lourenço Filho e sua obra “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, Melo ressaltada características como: o aluno ser “agente ativo” e o mestre um “estimulador, um guia, um orientador”; não haver preocupações em “transmitir conhecimentos e noções”, já que esta atitude em nada contribui para educar e formar o caráter; a disciplina vista como algo “natural” e espontâneo; as iniciativas sendo, “preferencialmente, do próprio aluno, que escolhe a tarefa e propõe”; cada trabalho ou tarefa sendo “julgado em relação ao próprio autor”; predominância de “métodos globais” e de “correlação das matérias”; a “intuição, a experimentação, a indução, a análise e a crítica” sendo usadas “em larga escala”; uma escola com horários e programas flexíveis, com respeito à personalidade infantil (Melo, 1955, p. 12-13).

Caracterizadas as escolas “tradicionalista” e nova, Melo argumenta que a transição de uma para a outra precisaria acontecer em dois campos, o material e o doutrinário-filosófico. No campo material, estavam as escolas catarinenses longe de alcançarem tal transição, dadas as condições concretas de trabalho nestas instituições. Algumas das modificações necessárias, “que a nossa escola está muito longe de satisfazer plenamente”, eram

[...] cuidadosa seleção de alunos, abrangendo tôdas as séries escolares, redução do efetivo das classes, farto aparelhamento escolar [...], oficinas de mobiliário adequado, horários e programas totalmente adaptáveis às condições locais de ambiência e situações imprevistas [...], novos rumos na realização das provas e exames, pois os atuais só investigam o que o aluno traz na memória, estimulando, assim, o ensino verbal e o de fórmulas, além de apresentarem o inconveniente de parecerem ter sido feitos mais para fiscalizarem o resultado do trabalho do professor, que o verdadeiro aprendizado do aluno (Melo, 1955, p. 13-14).

Em relação ao campo doutrinário, Melo fala sobre as tentativas de mudança por parte de muitos professores das escolas catarinenses. No que chama de um “esforço quase heróico”, pontua que esses professores procuravam praticar os ideais da Escola Nova, num empenho em “quebrar a rotina e excessi-

vo intelectualismo”, procurando “transformar a sala de aula, de escritório de ‘instruções e informações’, em laboratório de ‘formação e educação’” (Melo, 1955, p. 14). Tais professores, convencidos da importância dos novos princípios, conhecedores das inovações da psicologia da aprendizagem, no entanto, haviam alcançado o máximo de seu trabalho, devido às deficiências materiais já expostas (Melo, 1955, p. 14).

Esta não era a realidade apenas em Santa Catarina, mas situação também observada por Melo em suas visitas às escolas do Rio de Janeiro no período em que fora bolsista do Inep: “Tentativas. Bons e maus êxitos. Improvizações. Nenhuma realização basicamente diferente das de nossas escolas comuns” (Melo, 1995, p. 15). Moreira também se posicionou nesse mesmo sentido, ao afirmar que a renovação educacional no Brasil havia conseguido êxitos, influenciado as práticas dos professores, suas concepções e o cotidiano da escola elementar. Porém, muitos teriam sido os desafios, de modo que os princípios da Escola Nova, mesmo na década de 1950, ainda não haviam transformado os sistemas de ensino, inclusive em se falando do Distrito Federal.

Em relação à temática da renovação educacional, o trabalho de Moreira, no capítulo intitulado “O funcionamento da escola elementar”, trata sobre as primeiras experiências educacionais do intelectual em Santa Catarina, no Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville, já nesta época “animado por toda a literatura escola-novista que a Cia. Editôra Nacional e a Melhoramentos de São Paulo começavam a distribuir, respectivamente sob a direção de Fernando de Azevedo e Lourenço Filho” (Moreira, 1954, p. 42). Afirma que os regulamentos de instrução elaborados em Santa Catarina na década de 1910 eram rígidos, mas funcionavam como apoio a professores e diretores, e no início dos anos 1930, quando ainda vigoravam, aqueles profissionais que mostravam condições de realizar um trabalho diferenciado eram autorizados a ir além do prescrito: “o regimento era um modelo de organização, não era a própria organização. Esta podia acomodar-se inteiramente ao modelo, se os diretores e professores temessem iniciativas ou não tivessem capacidade para elas”, mas também era possível ir além, pois o que importava era que a escola “preenchesse suas funções” (Moreira, 1954, p. 42).

Anunciando que desde o início de sua gestão havia procurado dinamizar a escola, Moreira cita algumas das características encontradas Grupo Escolar Conselheiro Mafra, que relaciona a um “ensino intelectualista”: trabalho isolado em cada disciplina, como se fosse “compartimento estanque”; exposição oral por parte do professor para o ensino de história e geografia, seguida de arguição aos alunos; ensino de cálculo obedecendo “à rotina comum”; alfabetização embasada na cartilha (que era “plano de aula invariável”), sem “vivacidade” e “significado de vida para o aluno”; trabalhos escritos em outras disciplinas não considerados “como de aprendizagem da linguagem” (Moreira, 1954, p. 43 a 46). E continua:

De um modo geral, êsse panorama didático que tentamos caracterizar, se revelava nitidamente intelectualista. A escola era, sobretudo, de instrução e pouco educativa, no sentido amplo. [...] Como escola preocupada em transmitir conhecimentos e certas técnicas intelectuais fundamentais, julgamos que a catarinense atingia seus objetivos. [...] Talvez seu maior mal, como provavelmente o de outras escolas regionais, brasileiras, terá sido a da invariabilidade no tempo e a estagnação (Moreira, 1954, p. 46).

Remetendo-se à experiência profissional vivenciada, relata algumas das tentativas efetuadas com o fim de dinamizar a escola, como a aproximação estabelecida com a comunidade por meio do círculo de pais e mestres (o êxito da relação havia garantido a doação de um gabinete dentário à escola, por parte do comércio local), a instituição da merenda escolar, a organização de uma biblioteca para alunos e professores do grupo escolar. Também afirma ter conseguido que os professores mostrassem certo interesse pela literatura afinada à Escola Nova, e que experimentassem processos de globalização do ensino: “se não pudemos aplicar em grande escala o método de centros de interesse, no setor didático, nem o de projetos, conseguimos obter dos professores interesse por Decroly e por Dewey, bem como pelas obras de divulgação pedagógica que, então, surgiram” (Moreira, 1954, p. 47). E acrescenta, com certo otimismo: “muitos dos professores tentaram, com êxito relativo, a globalização do ensino, estabelecendo horários móveis, aulas ao ar livre, e sua ativação” (Moreira, 1954, p. 47).

O “SEVERO” E O “DEFENSOR”: CAMINHOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Uma segunda parte do livro de Melo é dedicada à análise das considerações de Moreira acerca das diretrizes tomadas pelo Departamento de Educação após 1940 em relação às escolas catarinenses – e é aqui que podem ser percebidas, de fato, discordâncias entre os dois autores. As críticas de Moreira, segundo Melo, versavam sobre: “irrevogabilidade das instruções” do Departamento, contrárias à autonomia pedagógica das instituições; “regime centralista” adotado; “rigidez dos programas e currículos” (Melo, 1955, p. 16-17).

Uma das teses de João Roberto Moreira, a que Melo se dedica nesta parte da obra, é a de que a escola catarinense anterior a 1930 possuía um caráter intelectualista. Para Moreira, este cenário foi se modificando, já que na década citada a Escola Nova havia se disseminado no Brasil e em Santa Catarina e, aos poucos, alcançado as escolas elementares e os cursos de formação de professores. Estes cursos, que no período eram insuficientes, porém, com boa qualidade, passaram a preparar normalistas “eficientes”, que faziam “a escola funcionar, tinham capacidade renovadora, se interessavam vivamente pelas questões educacionais” (Moreira, 1954, p. 76-77). Com isso, algumas práticas da escola elementar foram se modificando e superando as anteriores. O próprio Moreira, na posição de diretor do grupo escolar de Joinville, conforme anteriormente destacado, teria experimentado iniciativas relacionadas à Escola Nova: “como diretor do grupo escolar de Joinville, levado pelo que lera sobre escola ativa e pela relativa autonomia que o inspetor escolar me dera, tentei dinamizar e funcionalizar, dentro do que era possível a minha escola” (Moreira, 1954, p. 47).

Mas, em Santa Catarina, a crescente influência do movimento renovador havia sido interrompida com as posições assumidas pelo Departamento de Educação após 1940, tendo em vista o “formalismo intelectualista” e o “rígido centralismo administrativo” imputados (Moreira, 1954, p. 86). Nas palavras de Moreira: “ouvi quem dissesse ter o ensino piorado, porque a orientação iniciada em 1941, prejudicara a execução dos programas e que, atualmente, não se tinha no Estado nem escola ativa, nem escola tradicional” (Moreira, 1954, p. 53). E a

partir também de outras afirmações, como a de que o ensino catarinense havia se expandido quantitativamente, mas não qualitativamente, conclui ser este, em 1954, “apenas uma certa massa quantitativa, pobre se a escola fôr considerada de um ponto de vista intelectualista, má se tivermos em consideração às modernas exigências educacionais” (Moreira, 1954, p. 87).

Em contraposição, Melo defende que o movimento renovador que se iniciou no Brasil por volta de 1930 havia sido sistematizado em Santa Catarina somente a partir de 1940. Com a afirmação parece desconsiderar as iniciativas de Moreira e dos que estiveram à frente da educação catarinense nos anos de 1930, desqualificando a participação destes na difusão da Escola Nova no Estado. Nesse sentido, o discurso produzido por Melo produz uma espécie de apagamento das atividades do antigo mestre na direção do grupo escolar de Joinville, ou na docência e direção do Instituto de Educação de Florianópolis, e sua importância para a difusão local de princípios ligados à Escola Nova.

Na visão de Melo, as diretrizes tomadas pelo Departamento de Educação em 1940 pretendiam quebrar o “marasmo intelectualista”, por meio de uma “orientação ponderada” aos professores. Afirma: decidiu-se “orientar, mas orientar com reservas, com ressalvas, com prudência, dando liberdade – mas relativa; sugerindo e aconselhando porém, prudentemente, insistindo nos resultados mais ou menos padronizados” (Melo, 1955, p. 18). O objetivo deste encaminhamento era alcançar um grau de “escola de transição”, com instruções um pouco rígidas, mas não tanto quanto avaliado por Moreira. Nesse sentido, discordando que as orientações do governo catarinense quanto à educação teriam assumido um tom rígido, Melo sugere que elas haviam sido “incompreendidas por grande parte do professorado” (Melo, 1955, p. 18). Com esse argumento, parece assumir uma postura de defesa do Departamento de Educação, fazendo certa apologia à política adotada, contrariando os argumentos de Moreira.

Citando que o Departamento de Educação pronunciou-se favorável às manifestações dos professores, mesmo que fossem contrárias às diretrizes de tal órgão, Melo continua a defender sua tese sobre a “atitude de prudência”, fazendo, para isso, “uma revisão crítica das instruções em tela”. Tomando como base circulares e decretos do setor educacional, inicia a argumentação pelo assunto

“associações auxiliares da escola”, defendendo que elas poderiam modificar o cotidiano escolar, constituindo-se em “ponto nevralgico da transformação da escola intelectualista em escola ativa ou funcional” (Melo, 1955, p. 19).

Centrais para a implantação da Escola Nova nas escolas catarinenses (posição, aliás, comungada pelos dois autores) seriam as associações auxiliares da escola, ou extra-curriculares: agremiações de alunos e professores em torno de assuntos e práticas específicos, com o fim de realizarem atividades educativas e dinâmicas no ambiente escolar. Biblioteca, Liga Pró-Língua Nacional, Pelotão de Saúde, Clube de Leitura, Círculo de Pais e Professores, Jornal Escolar, Liga da Bondade, Museu Escolar, Clube Agrícola, Cooperativas Escolares, entre outras, são associações referenciadas em diversos documentos catarinenses do período que se estende de 1930 a 1950, como circulares, periódicos educacionais, relatórios de inspetores escolares ou de diretores de unidades educativas. Poderiam exercer grande efeito nas escolas, conforme Moreira: “o efeito educativo daquelas iniciativas é evidente, além de se constituírem em meio de mais íntimos contactos entre a comunidade e a escola” (Moreira, 1954, p. 72-73).

Falando sobre o decreto-lei n. 2.991, de 28 de abril de 1944, que instituiu a obrigatoriedade de tais associações nas escolas, Melo mostra-se contrário à avaliação de Moreira quanto a tal encaminhamento. Para Moreira, as associações estavam aos poucos sendo implantadas nas escolas catarinenses e progressivamente obtendo êxito, principalmente devido à mudança de postura de professores e diretores de escolas, na medida em que estes passavam a ver com bons olhos tais iniciativas. No entanto, após o decreto estadual que ditava a obrigatoriedade de tais associações na educação elementar, elas haviam sido esvaziadas e burocratizadas:

Infelizmente, porém, cremos que o ‘infelizmente’ está aqui bem empregado, houve depois de 1940 [...] a centralização administrativa das associações extra-curriculares, e com ela, a fixidez e a obrigatoriedade que, por certo reduziu de muito a espontaneidade e a iniciativa locais. Querendo o Departamento de Educação, ao que nos parece, estimular a criação dessas instituições, decretou-as e, com isso, fez delas algo imposto à escola e não criado pela escola. As associações entraram, daí por diante, em plena fase de rotina, estiolando-se e desvitalizando-se... (Moreira, 1954, p. 73).

O argumento é contraposto por Melo quando diz que o decreto em discussão, e as orientações expedidas pelo Departamento de Educação de modo complementar, deixam claro que nenhuma escola precisaria criar todas as associações de uma única vez, nem ter um maior número delas que o de professores responsáveis. Cita a reclamação de muitos docentes sobre os ônus da obrigatoriedade das associações e afirma que, ao usar tal argumento, os professores mostravam falta de compreensão do verdadeiro sentido das atividades: “tudo é feito pelo professor e o aluno assina, como se fôsse seu trabalho”, isto porque “o professor quer apresentar trabalho perfeito para impressionar. Daí, açambarcar todo o serviço da associação auxiliar da escola: o professor faz o que dez, quinze ou vinte alunos deveriam fazer” (Circular, 1943 apud Melo, 1955, p. 22).

Tanto para Moreira quanto para Melo, a principal importância das associações auxiliares residia no fato de tornarem a escola mais ativa, de promoverem um ensino aproximado da vida dos alunos e condizente com o desenvolvimento de suas habilidades, o que culminaria num maior envolvimento destes sujeitos nas atividades escolares. Mas, talvez por falta de entendimento do sentido das associações, ou por temerem o efeito estético do trabalho dos seus alunos, os próprios professores realizavam as atividades, em nome do resultado ou do julgamento que tal resultado poderia imprimir à atividade docente. Assim, as associações não cumpriam seu papel, ficavam esvaziadas em sua função e em seus fins. Outra consequência de os professores realizarem o trabalho e pretenderem imprimir a autoria aos alunos, era o exemplo dado com tal atitude: um comportamento docente “doloroso e funesto”, ao ensinar “pelo exemplo, a mentira na sua mais plena acepção” (Circular, 1943 apud Melo, 1955, p. 22).

Os argumentos usados pelos dois autores em questão no que tange aos rumos das associações auxiliares da escola trazem elementos para pensarmos sobre o lugar a partir do qual cada um deles fala. Para Melo, a existência de uma legislação sobre o assunto havia sido a forma de viabilizar que o ideário da Escola Nova se fizesse presente em Santa Catarina a partir da garantia de um maior número de associações. Moreira, ao contrário, parecia levar em consideração a necessidade de uma série de condições para a efetivação de uma

reforma educacional, ou de diretrizes com a função de imprimir modificações em pontos específicos da educação escolar. Nesta concepção, fixar normatizações sobre as associações auxiliares pouco ajudaria a fazer com que as escolas fossem mais ativas, podendo até mesmo colocar-se como medida prejudicial às iniciativas já bem sucedidas.

Daniel (2009b) discute a postura de Moreira nas análises elaboradas em 1954. Para a autora, as críticas do intelectual são realizadas de forma mais contundente neste período, em comparação a posicionamentos anteriores: “se na década de 1940 Moreira legitimava e se coadunava com muitos dos direcionamentos do governo catarinense no setor educacional, na década de 1950 [...] procurava mostrar imparcialidade nas suas análises.” (Daniel, 2009b, p. 49). Melo, por sua vez, teria se colocado como defensor do Estado catarinense em relação às críticas feitas por Moreira (Daniel, 2009b; Scheibe, Daros e Daniel, 2006). Nesse sentido, o papel de “defensor” adotado por Melo teve a intenção de responder ao tom “severo” com que Moreira criticara a educação de Santa Catarina.

No caminho tomado por Melo em sua obra, no sentido de contrapor alguns argumentos de Moreira, outros assuntos dão sequência ao das associações escolares. Estes versam sobre o caráter flexível dos horários, programas e regulamentos educacionais expedidos após 1940 (neste aspecto Moreira apresenta discordâncias); bem como sobre a confusão do conceito de “Centros de interesse” presente nos documentos do Departamento de Educação, nos quais os centros aparecem como sinônimo de cartazes a serem usados nas aulas das escolas primárias (ponto criticado por ambos os autores). E a formação de professores, que no trabalho de Moreira é tomada como central para o bom funcionamento da escola, é brevemente citada por Melo, que questiona as sugestões dadas pelo antigo mestre, uma vez que não propõe medidas para os cursos de formação inicial de professores⁵.

No último capítulo de “A educação em Santa Catarina”, Moreira tece conclusões sobre sua análise e sugere medidas no sentido de superar os pro-

5 No capítulo “Síntese e sugestões finais”, Moreira (1954, p. 9) retoma o “problema da formação do magistério primário” e foca na proposição de um programa de formação regional “independente de unidades específicas de formação pedagógica”, no formato de “missões culturais” a atuarem também na seleção dos docentes.

blemas por ele apontados. As sugestões são apreciadas por Melo que, em tom irônico, traz à tona as fontes usadas por Moreira, citando que afirmações similares poderiam ser lidas nesta ou naquela obra, como em discursos do próprio Anísio Teixeira. Importante apontar aqui, para além do tom de denúncia usado por Melo, a sintonia entre o discurso de Moreira e o de seus pares, em especial, Anísio Teixeira. Como integrante do Inep deste período e de seus projetos, Moreira mostrava articulação aos princípios aí defendidos, o que é, de certa forma, esperado do posicionamento de um intelectual pertencente a um grupo. Numa atuação que pressupõe adesões e recusas às causas em pauta, os intelectuais se vinculam a grupos e com eles mantêm redes de sociabilidade quando existem pontos de convergência e causas em comum pelas quais lutar. Mesmo que haja divergências internas no grupo, e geralmente há, faz-se necessário manter princípios comuns, sob pena de o grupo não se sustentar.

Nessa esteira de pensamento, apesar de concordarem sobre a importância da Escola Nova como forma moderna de se fazer educação, João Roberto Moreira e Orlando Ferreira de Melo apresentam discordâncias quanto ao período em que iniciativas afinadas a este movimento foram levadas a efeito em Santa Catarina. Tendo em vista os pontos de intersecção, as posições divergentes assumidas pelos dois agentes estão relacionadas a jogos de poder, ao lugar de onde cada um deles fala no contexto de escrita das obras aqui postas em diálogo, numa busca que sugere a intenção de imprimir a si e seus pares, num período circunscrito, destaque na autoria de determinadas iniciativas. As obras de Moreira e Melo, portanto, contribuem para pensarmos acerca da difusão dos princípios da Escola Nova em Santa Catarina e algumas de suas formas de uso, bem como as possíveis permanências do debate e de pressupostos daquele Movimento na escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. M. de. Plasticidade do Plano de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira (1952-1964). **Revista Educativa**, Goiânia, v.10, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2007.

BOMBASSARO, T. O movimento pela Escola Nova em Santa Catarina: formação docente e modernização do ensino. **Cadernos de História da Educação**, v. 8, n. 1, p. 221-232, jan./jun. 2009.

_____; GASPAR DA SILVA, V. L. Modernização do Estado e Reformas do Ensino: manifestações da Escola Nova em Santa Catarina. In: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAUJO, J. C. S. **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2011.

BOURDIEU, P. O campo intelectual: um mundo à parte. In: _____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. O ponto de vista do autor: algumas propriedades gerais dos campos de produção cultural. In: _____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CARVALHO, M. M. C. de. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

_____. O novo, o velho, o perigoso: relendo a “Cultura Brasileira”. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 71, p. 29-35, nov. 1989.

CUNHA, M. V. da. **A Educação dos Educadores: da Escola Nova à escola de hoje**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

DANIEL, L. S. **João Roberto Moreira (1912-1967): itinerários para uma racionalidade ativa**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009b.

_____. João Roberto Moreira e movimento pela Escola Nova em Santa Catarina (1934-1943). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 181-207, jul./dez. 2009a.

FREITAS, M. C. de. A pesquisa educacional como questão intelectual na história da educação brasileira. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. 2 ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MELO, O. F. de. **Comentários sobre a monografia “A educação em Santa Catarina”**. Blumenau, SC: Tipografia e Livraria Blumenauense S. A., 1955.

MOREIRA, J. R. **A educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação**. MEC/Inep/Cileme, 1954. Publicação n.2.

NUNES, C. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

PEREIRA, E. A. T. **Racionalidade pedagógica e construção da Nação: os Clubes Agrícolas Escolares de Santa Catarina e a produção de um repertório sobre o rural (1934-1949)**. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, v. 25, n. 61, p. 91-112, jan./mar. 1956.

SCHEIBE, L.; DAROS, M. das D.; DANIEL, L. S. Santa Catarina e o programa nacional de reconstrução de Anísio Teixeira: a colaboração dos intelectuais catarinenses. In: ARAÚJO, M. M. de; BRZEZINSKI, I. (Orgs.). **Anísio Teixeira na organização de INEP: Programa para a reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília: Inep, 2006.

SKINNER, Q. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Visões da política: sobre os métodos históricos**. Algés (Portugal): Difel, 2005.

VIDAL, D. **Educadores brasileiros: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira**. Coleção Grandes Educadores. 2007. DVD. Atta Mídia e Educação; Paulus.

VIEIRA, C. E. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v. 1, n. 16, p. 63-85, jan./abr. 2008.

_____. Erasmo Pilotto: identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional no Brasil. In: LEITE, J. L.; ALVES, C. (Orgs.). **Intelectuais e História da educação no Brasil: poder, cultura e políticas**. Vitória, ES: EDUFES, 2011.

XAVIER, L. N. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Mirieli da Silva Fontoura

Lucas Peres Guimarães

Doutor em Ensino de Ciências pelo IFRJ; Mestrado em Ensino de Ciências pela mesma instituição. Professor EBTT do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do IFRJ do campus de Pinheiral.
Email: lucas.guimaraes@ifrj.edu.br

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Andre Oliveira

Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera

Doctoranda en Educación, Magíster en Docencia en Educación Superior y Licenciada en Educación Especial. Especialista en formación magisterial, aprendizaje inclusivo y estrategias para estudiantes con problemas de Aprendizaje.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5254-3010>

E-mail: 09590288@une.edu.pe.

Elaine Aparecida Teixeira Pereira

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Pedagogia pela UFSC. Atua como docente na UDESC/CEAD. É integrante do Portal do Bicentenário, linha "Portal do Bicentenário - 200 anos de Escolas Públicas no Sul" (CNPq), e do Grupo de Pesquisa "Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina" (UFSC/CNPq).

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/5551959165327290>>

Orcid: <<https://orcid.org/0000-0002-7190-7318>>

E-mail: <elaine.tp@hotmail.com>

Giovanna Irayda Alcántara Cuba de Byrne

Doctoranda en Educación, Magíster en Gestión Pública y Química Farmacéutica, con dominio en Asuntos Regulatorios, Buenas Prácticas y Farmacovigilancia. Integra pensamiento crítico e investigación rigurosa para fortalecer la educación y la salud.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9031-882X>

E-mail: giovanna.alcantara@epg.usil.pe.

Isabella de Cássia Netto Moutinho

Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Licenciada em Letras, mestra e doutora em Linguística, na área de Neurolinguística, pela mesma instituição. Pedagoga.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6906364932449045>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7890-9941>

E-mail: Isabella.bel@gmail.com

Juliana de Assis

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (FSA), com especialização em Psicopedagogia (Faculdade Anhanguera) e Educação especial (UNICID), Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University Com experiência de mais de 20 anos como professora na educação básica. Professora na rede pública de Campinas há 14 anos.

Email: juliana.assis@educa.campinas.sp.gov.br

Kenji Alberto Chung Sanchez

Doctorando en Educación, Magíster en docencia Universitaria, Magíster en Ingeniería Industrial, Ingeniero Industrial y Contador Público. Especialista en mejora de procesos, tributación e investigación en contextos académicos y empresariales.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3716-8547>

E-mail: kchungc@ucvvirtual.edu.pe.

Lucas Peres Guimarães

Doutor em Ensino de Ciências pelo IFRJ; Mestrado em Ensino de Ciências pela mesma instituição. Professor EBTT do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do IFRJ do campus de Pinheiral. E-mail: lucas.guimaraes@ifrj.edu.br

Luis Alberto Byrne Jaramillo

Doctorando en Educación, Magíster en Administración de Empresas (MBA) por ESAN e Ingeniero Civil. Integra gestión, ingeniería y educación para fortalecer la formación profesional con enfoque interdisciplinario.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1614-0803>

E-mail: luis.byrne@epg.usil.pe

Nathielli Barbosa Roque Bragança

Licencianda em Ciências Biológicas. IFRJ – Campus Pinheiral.

E-mail: nathiellibarbosa@gmail.com

Steve Jason Umán Juárez

Doctorando en Educación, Magíster en Arquitectura y Sostenibilidad y arquitecto con experiencia en BIM, confort climático y sostenibilidad. Desarrolla y promueve una formación crítica en arquitectura.

<https://orcid.org/0000-0001-5562-2550>

E-mail: steve.uman@epg.usil.pe.

EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA:



**PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE,
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952