

isciweb.com.br/revista ISSN: 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas

Revista Científica

66ª Edição | Volume 12
Número 11 | novembro/2025

ISCI

- Ciências Agrárias

- Educação

- Empresarial

- Engenharia

- Jurídica

- MBA Executivo

- Saúde

- Social

- Tecnologia

MULTIDISCIPLINAR



ISCI Revista Científica

Multidisciplinar

ISSN 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica

66ª Edição | Volume 12 | Número 11 | novembro/2025



Conselho editorial

Prof.^a Me. Luzinete da Silva Mussi (Editora-chefe)

Dr. Léo Ricardo Mussi

Prof. Especialista Lúcio Mussi Júnior

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica. n.11, v.12, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, novembro, 2025.

Publicação Científica do Instituto Saber de Ciências Integradas - ISCI

Mensal

ISSN 2446-8436

1.Educação, 2.Problemas sociais e serviços sociais, 3.Administração e relações públicas, 4.Medicina e saúde, 5.Direito, 6.Engenharia, 7.Tecnologia.

370
360
650
610
340
620
000

Instituto Saber de Ciências Integradas

– Publicação de artigos científicos através de nossa Revista Científica Digital Multidisciplinar: isciweb.com.br/revista



– Publicação de ebooks das mais variadas linhas editoriais: isciweb.com.br/livros



Direitos Reservados

As responsabilidades pelo conteúdo de cada um dos trabalhos aqui publicados, bem como seus direitos autorais, são dos autores que os assinam.

Proibida a reprodução dos Artigos aqui publicados sem a autorização de seus respectivos autores.

(art. 184 do Código Penal e Lei n 1º 9.610, de fevereiro de 1998)

Sumário

EDITORIAL	11
EDUCAÇÃO	13
- A alfabetização emocional nas séries iniciais: desenvolvendo a bússola interna para o bem-estar e o combate ao bullying (Jady Isabela Rodrigues Ligor).....	15
- A gamificação como estratégia pedagógica: fomentando o engajamento e as competências do século XXI (Jady Isabela Rodrigues Ligor).....	21
- A importância da Educação Ambiental no ensino básico sobe a perspectiva do estágio supervisionado (Rhelmiton Lins)	27
- A importância da simplicidade nos poemas “Mundo pequeno” e “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros (Nathaline Amorim de Oliveira; Suzana Garcia de Faria; Fernanda Lemos da Rosa).....	36
- A importância do acolhimento na Educação Infantil (Lenir dos Santos Oliveira).....	47
- A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem no Maternal III (Adriana de Oliveira Teodoro; Cíntia Viviane Alves; Marly Ferreira de Souza; Patrícia Mendonça da Silva; Marli Rosani de Oliveira)	52
- A influência das metodologias ativas no desenvolvimento das competências de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Maria José Souza dos Santos; Sidinéia da Silva Biazoto)	72
- A mediação docente na Educação Física Inclusiva: estratégias para o aluno com TEA nas séries iniciais (Dailde Ferreira Alves; Fábio Coelho Pinto). 84	
- A participação da comunidade na construção da escola democrática (Maria Glauciane Lima de Sousa; Larissa Aparecida Garcia Oliveira Galvan; Norma Sueli Peres Rocha)	104
- A relevância do brincar para o desenvolvimento integral na Educação Infantil (Jaqueline Mila Lucena de Oliveira; Neuvane Gamero Andrade Guevara; Lucinéia Guevara Vieira).....	113

- A relevância do canto e coral na educação (Angelica de Oliveira Quirino; Aline Lisboa Wenzke; Ismael Pinheiro Lopes; Leticia Corsino Galbero; Tamara Silva)	128
- A utilização prática da Psicopedagogia no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar (Orlando Moraes Nascimento).....	134
- Afetividade e a educação (Deisy Alves de Sousa; Kettley Stefania Melo Silva; Marcela Rosa Gonçalves Reginato; Pollyane Kessia Costa Silva; Janaina Rodrigues Lima Franceschi; Fabiana Cristina Nobre de Oliveira).....	150
- Alfabetização e letramento na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Jaqueline Mila Lucena de Oliveira; Neuvane Gamero Andrade Guevara; Lucinéia Guevara Vieira).....	156
- Alimentação escolar: a importância da nutrição para o desenvolvimento infantil (Neurely Rezende Pereira; Gabriely Pereira Rodrigues; Elen kaionara Cruz Santos)	174
- Arquitetura vernacular e educação: conexões culturais e pedagógicas para a sustentabilidade (Cristiane da Silva Aquino Rigo; Gleice Karine Bispo Moura).....	179
- As concepções de Vygotsky na inclusão do aluno surdo (Gláucia Giovana Pedro Clementino; Kátia Regina Lastória; Kelly Regina Lastória; Leonice Carretin Vitor; Mayara Cristina Volci da Silva).....	194
- As principais causas do esgotamento docente no contexto contemporâneo (Valquíria Mariano Tavares Barroso).....	217
- Brincar e comer: a utilização de atividades lúdicas para a promoção da educação alimentar na infância (Gabriely Pereira Rodrigues; Adriano Santos Maciel; Danielly Santos Borges; Lucimar Efigênia dos Santos)	227
- Cantando, brincando e rimando: divertindo-se com as palavras (Gabriele Castão Rengel; Kézia dos Santos; Rafaeli Gonçalves de Meira; Regiane Maria da Silveira Maciel).....	233
- Como transformar os contos para incentivo da criança com autismo (Flávia de Cássia Biscaino Zanchetta; Juliane Luiza Mendes Storoli; Magali Pagotti; Mariana Cosimo Souza; Marilu Pagotti).....	242
- Contos de fadas no desenvolvimento infantil: uma análise da trajetória, função terapêutica e elemento visual (Angélica de Freitas Nunes Rocha; Elenita Janaína Martins Pereira).....	260

- Desafios no processo de inclusão na Educação Infantil (Luna Maria Santos Silva)	272
- Design instrucional: estratégias para potencializar a aprendizagem (Clenilda Ribeiro de Sousa Melo; Dirce da Silva; Eriel Angela Gil dos Reis Castanha; Kátia Silene Elisiário Fagundes)	276
- Documentação estético-participativa como eixo integrador: quando o atelier, a aprendizagem em grupo e a escuta viram avaliação formativa na Educação Infantil (Letícia Carvalho Silva Marques; Sâmela Siqueira Oliveira)	284
- Educação Infantil ribeirinha e os saberes empíricos da Ilha do Combu: uma análise prática pedagógica das professoras de Educação Infantil (Rosecléia Martins Nogueira; Sandra Karina Mendes do Vale)	292
- Educação socioemocional e clima escolar: o impacto da empatia e autogestão na redução do bullying (Jady Isabela Rodrigues Ligor).....	312
- Ensino de Língua Portuguesa: variação lexical no Ensino Fundamental (Aline Lisboa Wenzke; Angelica de Oliveira Quirino; Ismael Pinheiro Lopes; Letícia Corsino Galbero; Tamara Silva)	317
- Entre política, currículo e prática: convergências e tensões da alfabetização no Brasil (Regiane Sales Ribeiro; Luiz Fernando Pereira de Almeida) ..	324
- Escrita significativa nos anos iniciais: a produção de textos curtos como caminho para a autonomia da criança (Fabiana Félix de Lima).....	330
- Escritores brilhantes: a reescrita como caminho para a autoria no processo de alfabetização (Gabriele Castão Rengel; Kézia dos Santos; Rafaeli Gonçalves de Meira; Regiane Maria da Silveira Maciel)	336
- Estratégias pedagógicas com crianças com deficiências no complexo infantil no município de Cametá/Pará (Maria Tita Rodrigues Assunção; Egídio Martins)	341
- Família, escola e a deficiência mental: uma perspectiva de inclusão para todos (Aline Lisboa Wenzke; Angelica de Oliveira Quirino; Ismael Pinheiro Lopes; Letícia Corsino Galbero; Tamara Silva)	359
- Ferramentas colaborativas e o uso de tecnologia e ferramentas colaborativas na educação (Ariêne Gomes Ferreira Amaral).....	366

- Formação de professores e transtorno do espectro autista (TEA): uma análise bibliográfica e interdisciplinar (Ivanildi Moraes Teles; Cíntia Costa Moraes; Egídio Martins)	377
- Fortalecer o ensino na Educação Infantil: um compromisso com a formação integral e a preparação para o Ensino Fundamental I (Pollyane Kessia Costa Silva; Fabiana Cristina Nobre de Oliveira; José Marcos de Sousa; Antonio Carlos de Lima Oliveira; Juliana Schneider Moreira; Kettlley Stefania Melo Silva; Karen Joana Gomes Silva Rodrigues)	392
- Gestão de qualidade escolar na promoção de uma educação de qualidade (Dirce da Silva; Eriel Angela Gil dos Reis Castanha)	400
- Leitura e compreensão: um caminho lúdico para desenvolver leitores críticos (Andressa Pereira dos Santos; Naiane Rocha Fernando; Sávio de Lima Magalhães).....	408
- Leitura significativa: como projetos literários influenciam o letramento no 1º ao 5º ano (Aline Lisboa Wenzke; Angelica de Oliveira Quirino; Ismael Pinheiro Lopes; Leticia Corsino Galbero; Tamara Silva)	414
- LetrAção: alfabetização e letramento de forma lúdica e criativa (Sávio de Lima Magalhães; Rhelmiton Lins)	422
- Letramento e a Educação Infantil (Deisy Alves de Sousa; Kettlley Stefania Melo Silva; Marcela Rosa Gonçalves Reginato; Pollyane Kessia Costa Silva; Fabiana Cristina Nobre de Oliveira; Janaina Rodrigues Lima Franceschi; Juliana Schneider Moreira; Jose Marcos de Sousa)	434
- Letramento matemático no Ensino Fundamental: desafios da transição do pensamento concreto ao abstrato à luz dos indicadores do SAEB (Antonio Carlos de Lima Oliveira; Iolita Alves de Carvalho; Josiane Sérgio da Silva Miranda; Léa Antonia Corrêa da Silva Costa; Leidimar Brito da Silva Cunha)	440
- Letramento, alfabetização e livro didático (Luciana Dallazen Rodrigues)	448
- Literatura infantil: fanzine, uma ferramenta para releitura dos contos de fadas (Suzana Garcia de Faria; Fernanda Lemos da Rosa; Nathaline Amorim de Oliveira).....	464
- Mediação ativa e políticas públicas: estratégias compartilhadas de proteção ao desenvolvimento infantil frente ao uso excessivo de telas (Aldenir Rodrigues Fernandes Lima; Antonio Carlos de Lima Oliveira; Léa Antônia	

Corrêa da Silva Costa; Leidimar Brito da Silva Cunha; Josiane Sérgio da Silva Miranda)	470
- Morfologia e formação das palavras (Elisama Terezinha Turatti).....	480
- Método do desenho no processo de alfabetização na visão de Paulo Freire (Andreza Costa Ribeiro; Bruna Rafaela Silva de Souza; Dayane Gasparotto Biagio; Elisângela Santos da Silva Sá; Kelly Cristina Martoni)	485
- O currículo escolar para Educação Inclusiva e sua importância no processo ensino aprendizagem da Educação Inclusiva (Fernanda Lemos da Rosa; Nathaline Amorim de Oliveira; Suzana Garcia de Faria).....	503
- O desafio da gestão escolar: relacionamento com a comunidade escolar (Andréia Rodrigues Viana Silva; Arielle Caroline Dantas da Costa).....	534
- O ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de oficina lúdica para alunos surdos e ouvintes do 7º ano do Ensino Fundamental (Adriana de Oliveira Teodoro; Luciene Lopes de Freitas Santana; Rosineila Dias Vieira; Rosimeire Dias da Silva; Amanda Jesus Azevedo dos Reis).....	541
- O papel do professor frente às novas metodologias ativas de aprendizagem (Mariza da Silva Santos)	556
- O uso da tecnologia como material de apoio na Educação Infantil (Luna Maria Santos Silva)	566
- O uso das tecnologias no ensino da língua portuguesa, práticas para sala de aula com alunos surdos (Simone de Oliveira Teodoro; Adriana de Oliveira Teodoro; Adriana da Silva; Elizângela Lacerda da Silva; Suelen do Sacramento Santos; Elisangela Maria dos Santos; Luciene de Oliveira Pinho Bulhões).....	570
- O uso de instrumentos avaliativos e a recomposição de aprendizagem para alunos com deficiência auditiva no ensino remoto emergencial (Simone de Oliveira Teodoro; Adriana de Oliveira Teodoro; Patrícia Mendonça da Silva; Nilza Batista Puger; Nilzete Almeida de Araújo Santos; Rosineila Dias Vieira; Cristiane Aparecida de Souza Santos; Adriana da Silva; Lidiane Ramos dos Santos Silva; Luciene Lopes de Freitas Santana).....	593
- Os benefícios do ensino regular e ambiente para a inclusão social do aluno autista (Érica Cristiane Zancheta de Souza; Kelly Christiane Nazareth Sereia Dias Paulino; Maria Fernanda Delolo Alves; Valéria Cristina Pedro Bom Bueno)	607

- Possibilidades de ensino de Astronomia para crianças (Aline Lisboa Wenzke; Angelica de Oliveira Quirino; Ismael Pinheiro Lopes; Leticia Corsino Galbero; Tamara Silva).....	627
- Práticas inclusivas e adaptações pedagógicas para alunos com transtornos do neurodesenvolvimento (Jaqueline Mila Lucena de Oliveira; Neuvane Gamero Andrade Guevara; Lucinéia Guevara Vieira).....	633
- Práticas pedagógicas inclusivas e o desenvolvimento da autonomia de estudantes com necessidades educacionais específicas no Ensino Fundamental (Sidinéia da Silva Biazoto; Maria José Souza dos Santos).....	650
- Práticas vivenciadas nas primeiras turmas de berçário em Tangará da Serra MT: Breve estudo nos C.M.E. Luiz Simões Matias e C.M.E.I Professor Sebastião Rodrigues dos Santos (Elenita Janaína Martins Pereira; Regina Rodrigues da Silva).....	666
- Reconstruindo pontes: a relação família-escola no contexto pós-pandemia e o fortalecimento de vínculos (Jady Isabela Rodrigues Ligor).....	683
- Tecnologias digitais como ferramenta de mediação: transformações no processo educacional (Fabiana Montanari de Melo; Luciana Montanari Melo; Simoni Alves Bezerra; Regiane de Assis Pereira; Robson Vittorazzi Novais Terradas).....	689
- Transtornos do neurodesenvolvimento: desafios e estratégias na Educação Inclusiva (Thais Dias Alberici Lodi; Tânia Pretes Dias Alberici).....	704
- Uma imersão nas metodologias ativas (Clenilda Ribeiro de Sousa Melo; Dirce da Silva; Eriel Angela Gil dos Reis Castanha).....	713
SAÚDE.....	723
- A importância da atividade física para a saúde do idoso (Luzinete da Silva Mussi)	725

EDITORIAL

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.” (Nelson Mandela)

Educar é um ato de coragem e esperança. É acreditar que o conhecimento pode iluminar caminhos e transformar realidades. Cada gesto educativo, uma aula, uma leitura, uma troca, carrega em si o poder de mudar o rumo de uma vida e, por consequência, o destino de um mundo inteiro.

A célebre frase de Nelson Mandela nos lembra que a educação é mais do que um direito: é uma força capaz de romper barreiras, combater desigualdades e inspirar novos futuros. Ensinar e aprender são formas de resistência e construção, de cultivar a liberdade e semear a paz.

Na ISCI Revista Científica, reconhecemos na educação o instrumento mais potente de transformação social. Cada artigo publicado é uma contribuição para o fortalecimento desse ideal, um convite a pensar, a questionar e a agir em favor de um mundo mais justo e consciente. Porque educar é empunhar a arma mais poderosa que existe: o conhecimento que liberta.

Agradecemos aos que constroem essa caminhada conosco: autores, leitores, pareceristas e colaboradores. Juntos, nos impulsionamos a crescer em direção a uma sociedade mais justa, crítica e comprometida com a transformação por meio do saber.

Prof.^a Ma. Luzinete da Silva Mussi¹
Diretora Editorial da ISCI Revista Científica

¹ Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Sociologia e Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. Atua na Área Educacional desde 1976. prof.luzinetemussi@gmail.com

EDUCAÇÃO

- A alfabetização emocional nas séries iniciais: desenvolvendo a bússola interna para o bem-estar e o combate ao bullying (Jady Isabela Rodrigues Ligor)

A alfabetização emocional nas séries iniciais: desenvolvendo a bússola interna para o bem-estar e o combate ao bullying

Jady Isabela Rodrigues Ligor

DOI: [10.5281/zenodo.17581724](https://doi.org/10.5281/zenodo.17581724)

RESUMO

Este artigo é um convite e uma súplica pela integração urgente da Alfabetização Emocional nos currículos das Séries Iniciais. Defendemos, com a convicção de quem observa a infância de perto, que "nomear o que se sente é o novo ler e escrever". Olhamos para o que a BNCC nos pede e transformamos essa diretriz em um propósito: forjar a empatia e o autocontrole como escudos protetores. Analisamos como o desenvolvimento intencional de habilidades socioemocionais atua na raiz do bullying e oferece ferramentas poderosas para as crianças enfrentarem o turbilhão da ansiedade moderna. Propomos que o pedagogo assuma, com carinho, o papel de mediador no complexo e fascinante universo das emoções.

Palavras-chave: Alfabetização Emocional. Competências Socioemocionais. Séries Iniciais. Bullying. Ansiedade Infantil. Acolhimento.

Desenvolvimento

Olhar para os nossos alunos nas Séries Iniciais é reconhecer um paradoxo doloroso. Eles são pequenos gênios em ascensão, navegando por tecnologias e desvendando o mundo das letras, mas, ao mesmo tempo, carregam um peso invisível: a ansiedade, a dificuldade em lidar com o "não", e a explosão de conflitos que, muitas vezes, descamba para o bullying. Percebemos que as crianças estão, sim, alfabetizadas em letras, mas, no mais íntimo, demonstram ser "analfabetas em emoções".

A escola, que sempre foi o palco do intelecto, precisa urgentemente se tornar o lar do sentir. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não nos deu

apenas uma norma; ela nos deu um chamado ao incluir as competências socioemocionais.

Nossa questão aqui é prática e de coração: Como nós, pedagogos, podemos ir além da teoria e estruturar um caminho para que as crianças aprendam a decifrar a si mesmas – a nomear a tristeza, a entender a raiva – de forma lúdica e eficaz, transformando essa nova alfabetização em uma ferramenta de prevenção contra a violência e o medo? É uma jornada para resgatar a dimensão mais humana e gentil da escola.

Fundamentação Teórica: O Coração e o Cérebro, Unidos Pela Aprendizagem

Quando pensamos em Alfabetização Emocional, estamos falando em dar às crianças as chaves para entender a si mesmas. É uma ideia poderosa, popularizada por Daniel Goleman, que nos mostra que a Inteligência Emocional é o alicerce para uma vida plena. De que adianta o mais alto QI se a frustração paralisa o indivíduo?

O primeiro ato pedagógico é o mais simples e profundo: dar nome ao que se sente. Assim como apontamos para a letra "B" e dizemos "Bê", precisamos apontar para a sensação no peito e dizer "Isso é Frustração". Ao nomear, a criança tira o sentimento do campo do "monstro" incontrolável e o coloca na esfera da mediação e da reflexão, um conceito que Vygotsky aplaudiria, pois o desenvolvimento acontece quando mediamos o caos com a linguagem.

Se há um antídoto que a escola pode semear contra o veneno do bullying, esse é a Empatia. É a habilidade mágica de calçar o sapato do colega. O bullying perde a graça quando o agressor consegue, ainda que por um instante, visualizar a dor que está causando. Nossa sala de aula precisa ser transformada em um laboratório de convivência, onde o "olhar para o outro" é a lição mais importante do dia.

Estratégias Lúdicas: Onde a Emoção Vira Brincadeira Séria

O desenvolvimento socioemocional não pode ser uma ficha de atividades fria. Ele precisa estar na massa do dia a dia, utilizando a linguagem mais honesta da criança: o jogo e a fantasia.

Devemos criar na sala de aula um "Cantinho do Aconchego", um refúgio seguro, quase um "porto-seguro emocional". É o lugar para onde a criança pode ir voluntariamente quando sente que a emoção está transbordando. Junto a ele, a "Janela do Sentir" — uma escala de cores ou emojis — ajuda-a a dizer, sem palavras, "Professor(a), estou no amarelo (ansioso/irritado)". Isso é dar autonomia sobre o próprio estado emocional.

A literatura infantil é a nossa grande aliada. Ao contarmos histórias sobre o medo, a alegria ou a inveja, abrimos um portal seguro. Depois, no "Teatro das Emoções", convidamos as crianças a vestir a pele dos personagens e a encenar soluções diferentes para os conflitos. Não é apenas teatro; é o ensaio para a vida real, praticando a resolução de problemas em um ambiente de fantasia e perdão.

Não precisamos de grandes rituais. Apenas alguns minutos de Atenção Plena (Mindfulness), como o "Sopro do Balão" ou o "Respirar da Abelha" (inspirar e soltar o ar fazendo um leve "zumbido"), podem acalmar o sistema nervoso infantil. Essa pausa intencional ensina a criança a se ancorar no presente, fortalecendo o autocontrole e oferecendo um pequeno e poderoso escudo contra a invasão da ansiedade.

A Alfabetização Emocional não é uma escolha bonita; é uma necessidade vital. O pedagogo, neste novo cenário, é mais do que um professor; ele é o Jardineiro de Almas, aquele que prepara o solo para que cada semente de sentimento possa crescer de forma saudável e organizada.

Nosso investimento em empatia, resiliência e autocontrole nas Séries Iniciais não é apenas um projeto escolar, mas um legado social. Ao equipar nossos alunos com essa bússola interna, nós os ajudamos a combater o bullying, a gerenciar a ansiedade e a se tornarem indivíduos que são não apenas brilhantes na lógica, mas inteiros no sentir, capazes de construir uma sociedade mais gentil, justa e afetiva.

Conclusão

A Alfabetização Emocional nas Séries Iniciais emerge como um pilar essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Diante do aumento de conflitos, ansiedade e episódios de bullying, torna-se urgente que a escola amplie seu papel, indo além do ensino de conteúdos acadêmicos e assumindo-se como um espaço de acolhimento, expressão e mediação afetiva. Ao ensinar as crianças a identificarem, nomear e lidar com suas emoções, possibilitamos que elas construam recursos internos para enfrentar frustrações, resolver conflitos e agir com empatia. O pedagogo, nesse processo, assume o lugar de cuidador e orientador sensível, articulando práticas lúdicas, narrativas e espaços seguros de escuta. Investir nessa alfabetização é garantir que os alunos cresçam capazes de reconhecer a si mesmos e ao outro, reduzindo a violência e fortalecendo vínculos saudáveis. Assim, formamos não apenas estudantes competentes, mas seres humanos completos, capazes de conviver com respeito, sensibilidade e cooperação.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KREBS, Regina; TARTUCE, Gerson (org.). **Competências socioemocionais na educação básica**. São Paulo: Moderna, 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2018.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 2001.

SANCHES, Daniela; FERNANDES, Márcia. Educação emocional na infância: práticas e reflexões para o cotidiano escolar. **Revista Educação e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 12, p. 53-70, 2022.

- A gamificação como estratégia pedagógica: fomentando o engajamento e as competências do século XXI (Jady Isabela Rodrigues Ligor)

A gamificação como estratégia pedagógica: fomentando o engajamento e as competências do século XXI

Jady Isabela Rodrigues Ligor

DOI: 10.5281/zenodo.17581792

RESUMO

Este artigo propõe um mergulho no universo da gamificação, um tema que tem incendiado os debates pedagógicos. Olhamos para a aplicação intencional de elementos de jogos — como a deliciosa sensação de progresso, o feedback rápido e as narrativas que nos prendem — não apenas como modismo, mas como um motor potente para a aprendizagem na Educação Básica. Questionamos como essa nova roupagem do ensino pode, de fato, turbinar o engajamento e as competências socioemocionais. Argumentamos que a gamificação, longe de ser apenas uma "tela brilhante", se alinha à essência da Pedagogia de Freire e Vygotsky, promovendo uma formação mais humana, autônoma e colaborativa.

Palavras-chave: Gamificação; Metodologias Ativas; Engajamento;

Desenvolvimento

Competências Socioemocionais; Educação Básica.

O Chamado da Transformação na Sala de Aula

Se olharmos para os nossos alunos hoje, percebemos que eles são "nativos de um mundo em fase de loading". A desconexão entre a escola, que muitas vezes insiste em métodos lineares e passivos, e a realidade pulsante e interativa desses jovens é um abismo crescente. A crise de engajamento é real; as carteiras não estão mais vazias, mas as mentes e os corações, sim.

Neste cenário de urgência, a gamificação surge não como um salvador mágico, mas como uma ponte que liga o mundo digital amado pelo aluno ao conteúdo que precisa ser ensinado. Ela é a arte de pegar a "mágica" dos jogos

(o ciclo de desafio-esforço-recompensa) e aplicá-la intencionalmente no planejamento de aula.

O que nos move, então, é a busca por uma resposta mais profunda: Será que a gamificação consegue ir além do “bônus” de diversão e realmente se estabelecer como o “core business” pedagógico para o desenvolvimento das habilidades críticas que o século XXI exige? Nossa jornada aqui é mostrar que sim, desde que usemos o olhar da Pedagogia para guiar os joysticks dessa transformação.

A Gamificação não é uma invenção do século XXI; é, na verdade, uma releitura moderna e digital do princípio mais fundamental da Educação: o lúdico. Piaget já nos ensinava que a criança constrói o mundo brincando. A gamificação simplesmente oferece um novo palco, uma arena digital ou analógica, para que esse brincar sério aconteça.

Quando olhamos para a lente de Vygotsky, entendemos a gamificação como um poderoso agente de mediação. O aprendizado, nesse formato, acontece muitas vezes em clãs ou equipes, onde a “missão” (a atividade pedagógica) exige que os alunos se ajudem mutuamente. Isso é a Zona de Desenvolvimento Proximal em ação! O sistema de Níveis e Experiência (XP) não pune o erro; ele o trata como um passo necessário, uma tentativa falha que te ensina a próxima estratégia. Essa mudança de mindset é libertadora para o aluno.

Se o livro didático pode ser visto como uma fonte estática de informações, a Gamificação, ao construir uma Narrativa (uma “Jornada do Herói”, por exemplo), transforma o conteúdo em um desafio pessoal. O aluno não estuda “Matemática”; ele desvenda o Código Secreto da Pirâmide. Essa imersão na história, com personagens e mistérios, é o que Kapp chama de design motivacional, fazendo com que o aluno deseje, de fato, “passar de fase” para alcançar a vitória, que é o aprendizado.

Na Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire nos convida a formar sujeitos que são “atores e autores” de sua própria história. É exatamente isso que a gamificação, quando bem planejada, nos permite fazer em sala de aula.

O sistema de recompensas coletivas é uma das maiores ferramentas da gamificação. Para que a equipe ganhe o Emblema de Ouro (o Badge), todos precisam contribuir, valorizando o saber de cada um. O aluno tímido que é um expert em buscar informações no Google se torna tão vital quanto o líder comunicador. A gamificação, assim, desenha a necessidade da colaboração, tirando a habilidade socioemocional do campo da teoria e colocando-a diretamente na prática.

Quantas vezes um jogador tenta, erra e recomeça em um jogo até vencer? Milhares. Na escola tradicional, um erro na prova costuma ser um ponto final. Na gamificação, ele é um ponto de partida para a próxima tentativa. Essa cultura do "tentar de novo" (o botão de Retry pedagógico) é essencial para forjar a persistência e a resiliência — competências vitais para o mercado de trabalho e para a vida.

A gamificação é um presente e um desafio para a Pedagogia. Ela nos oferece as ferramentas para revitalizar o ensino, mas exige que nós, futuros pedagogos e educadores, assumamos uma nova e excitante função: a de Game Designers da Aprendizagem.

Nosso papel não é apenas aplicar plataformas prontas, mas sim planejar a intencionalidade por trás de cada ponto, cada ranking e cada quest. Precisamos garantir que a magia do jogo não ofusque a profundidade do conhecimento.

Se soubermos usar a gamificação com o coração da Pedagogia e a mente voltada para o futuro, poderemos, enfim, fechar o abismo do engajamento e formar alunos que não apenas sabem, mas que desejam profundamente saber, tornando-se protagonistas de suas próprias jornadas de aprendizado.

Conclusão

A gamificação, quando compreendida em sua profundidade pedagógica, revela-se uma poderosa estratégia para aproximar os estudantes do

conhecimento, respeitando sua linguagem, seus interesses e seu modo de estar no mundo. Ela não substitui o professor, tampouco transforma a escola em um "parque de diversões", mas resgata o sentido do aprender como experiência viva, significativa e envolvente. Ao integrar desafios, narrativas, cooperação e autonomia, possibilita o desenvolvimento das competências socioemocionais essenciais à formação integral dos alunos, como resiliência, empatia, protagonismo e colaboração. Cabe ao educador assumir o papel de mediador e designer intencional dessas experiências, garantindo que o jogo não seja apenas entretenimento, mas ponte para a construção de saberes consistentes. Assim, transformar a sala de aula por meio da gamificação é, acima de tudo, convidar o estudante a ser autor da própria jornada, aprendendo com propósito, engajamento e sentido.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Renata; OLIVEIRA, Thiago. Gamificação e desenvolvimento de competências socioemocionais na educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-18, 2021.

- A importância da Educação Ambiental no ensino básico sobe a perspectiva do estágio supervisionado (Rhelmiton Lins)

A importância da Educação Ambiental no ensino básico sobe a perspectiva do estágio supervisionado

Rhelmiton Lins

DOI: 10.5281/zenodo.17610446

RESUMO

Por ser recorrente, a educação ambiental no ensino básico é uma temática que deve ser desenvolvida. O meio ambiente é fundamental para vida na terra e com a constante degradação da natureza a vida corre sério risco de extinção, seja vida humana, fauna e flora. A proposta dessa pesquisa foi analisar como a educação ambiental está estruturada no ensino básico e quais as consequências do não uso sustentável desse meio e como as escolas podem abordar essa temática.

Palavras-chave: Educação ambiental. Projetos escolares. Sustentabilidade.

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é mostrar que a educação ambiental na matriz escolar do ensino básico é de muita importância visto que é uma temática recorrente há décadas. Muito se tem falado em meio ambiente na atualidade e como a degradação está cada vez mais recorrente tendo como consequência a destruição de vidas. A fauna e a flora são constantemente devastadas e para mudar esse cenário é preciso que haja políticas públicas eficazes para preservá-lo.

Por outro lado, a educação ambiental deve ser trabalhada nas escolas, principalmente no ensino básico, pois é lá que os futuros adultos poderão se sensibilizar com o meio ambiente. A proposta educacional para essa temática deve ser reestruturada, contudo não é a temática desse trabalho, sabendo disso cabe aos docentes elaborarem propostas que visam desenvolver a

participação dos discente com o meio natural e que os envolvam na participação efetiva de preservação da natureza.

O trabalho nos mostra o que venha a ser educação ambiental e como as escolas, juntamente com professores engajados podem contribuir para que haja uma efetiva participação e conscientização dos discente para com o meio ambiente. Dessa forma a pesquisa deixa claro, respectivamente, o que venha a ser educação ambiental e como essa temática pode ser trabalha nas escolas.

2 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA

Com a crescente necessidade de práticas que visam o desenvolvimento de sustentabilidade a área escolhida para esta pesquisa é Educação Ambiental. Dessa forma, será feito um estudo sobre o que venha ser a educação ambiental e compreender o porquê ela é tão importante, sendo motivo de estudos correntes, por outro lado será analisado qual a importância de se trabalhar a educação ambiental na escola e como ela está estruturada no currículo da educação básica. Assim:

Tomando-se como referência o fato de a maior parte da população brasileira viver em cidades, observa-se uma crescente degradação das condições de vida, refletindo uma crise ambiental. Isto nos remete a uma necessária reflexão sobre os desafios para mudar as formas de pensar e agir em torno da questão ambiental numa perspectiva contemporânea. (JACOB, 2003, p. 190)

É possível perceber, segundo Jacob 2003, que há uma crise ambiental que vem se alastrando por centenas de anos e que é preciso desenvolver ações que mude o comportamento da população referente a degradação do meio ambiente. Uma alternativa eficiente é a conscientização, pois a degradação afeta toda a vida na terra. Dessa forma, educar os jovens para que eles possam iniciar a preservação do meio ambiente começando pelas escolas e em casa é sem dúvidas um lugar de recomeço, "a educação é formada por sujeitos que não se limitam a experimental as influências do ambiente de forma

passiva, mas ativamente busca informação e elabora a conduta." (DALMORA, 2011, p. 102).

Educação ambiental nada mais é que a educação através de práticas escolares. Educar e mostrar aos discentes a importância que a natureza tem para a vida e que sua destruição implica diretamente na vida na terra sendo essa prática definida por todos os países do mundo, assim:

Atualmente, a Educação Ambiental é, efetivamente, apresentada como necessária para todas as nações, devendo ser permanente na formação do cidadão e presente em todos os níveis de ensino. Desde as primeiras formulações, projetos e experiências, foram se configurando e originaram um amplo coletivo de educadores, que têm feito diferença no modo como cada cidadão convive e se apropria dos recursos naturais. (DALMORA, 2011, p. 4)

A sustentabilidade e educação ambiental no âmbito escolar sob a perspectiva de projetos escolares é o primeiro passo para que se tenha uma eficiente conscientização dos alunos sobre o impacto que a população está causando ao meio ambiente, mostrando que é urgente elaborar propostas para a diminuição da degradação do ecossistema e a escola tem papel fundamental neste cenário.

As instituições podem elaborar, dentre as diversas possibilidades voltada para projetos, aula de campo, exploração da fauna e flora local, coleta seletiva na escola e com possibilidade de expansão para a comunidade etc. Veja que são inúmeras alternativas e cabe ao docente juntamente com os discentes elaborarem estratégias que mais se adequam as suas realidades. A preservação ambiental está frisada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, enfatizando a quão importância é tratar essa temática nas escolas, veja:

A proposta do educador pesquisador é operacionalizada quando se realizam diagnósticos da realidade. Esta é uma forma de aproximar os educadores e a instituição de ensino às comunidades e se torna uma oportunidade para que as questões ambientais sejam abordadas, em especial aquelas diretamente ligadas ao contexto. Propostas de pesquisa-ação permitem desencadear a reflexão das situações reais através do debate e problematização na busca de alternativas e na participação nas relações da economia e da sociedade na apropriação dos recursos naturais. (DALMORA, 2011, p. 145)

Em 1972 quase cinco décadas, houve uma conferência muito discutida e revisada, a conferência de Estocolmo. O destaque da conferência foi informar e conscientizar a população de que a natureza não é uma fonte inesgotável de recursos para ser explorado. A conferência, desenvolvida pela Organização das Nações Unidas (ONU), contou com a participação de 113 países e teve por objetivo desenvolver propostas que buscavam amenizar o impacto ambiental causado pela degradação da natureza. Entre os objetivos destacam-se as mudanças climáticas, a diminuição dos metais pesados que são descartados na natureza. Assim, podemos perceber que a preocupação com o meio ambiente não é atual, contudo, não deixa de ser uma discussão contemporânea.

A partir desse momento a preocupação com o ambiente teve maior relevância sendo desenvolvido outros projetos, veja:

Aproveitando a energia gerada pela Conferência, a Assembleia Geral criou, em dezembro de 1972, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (ONU Meio Ambiente), que coordena os trabalhos da família ONU em nome do meio ambiente global. Suas prioridades atuais são os aspectos ambientais das catástrofes e conflitos, a gestão dos ecossistemas, a governança ambiental, as substâncias nocivas, a eficiência dos recursos e as mudanças climáticas. (NAÇÕES UNIDAS, 2018, n.p.)

Além disso, instituições não governamentais (ONGS) desenvolvem projetos para que o impacto ambiental seja reduzido. Em relação as instituições governamentais políticas públicas foram criadas para que se tenha normas a serem seguidas, "existe, portanto, a necessidade de incrementar os meios de informações e acesso a eles, bem como o papel indutivo do poder público nos conteúdos educacionais [...]" Jacob 2003.

A educação ambiental está imbricada na matriz curricular escolar do ensino básico em todas as modalidades, contudo, não há uma disciplina específica para tratar sobre essa temática, sendo desenvolvidas em termos abrangentes, mas significativos. Sendo assim, segundo Jacob 2003, o educador tem a função de mediador na construção de referências ambientais e

deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza.

Por fim, devo enfatizar que uma alternativa para o trabalho nas escolas em relação a educação ambiental seria em formas de projetos. O trabalho a partir de projetos sistematiza de forma mais clara e prática os conceitos abordados pela teoria. Segundo Bertram, os projetos são uma maneira de organizar os conhecimentos sistematizados pela humanidade e garantir a participação ativa dos agentes educacionais, professores, alunos, pais e comunidade em geral. Na maioria dos currículos a educação ambiental está estruturada de forma implícita cabendo então ao docente a sua exploração de forma direta fazendo com que essa temática seja ampliada e significativa a todos.

3 VIVÊNCIA DO ESTÁGIO

Grande parte da observação foi realizada na instituição escolhida, assim como a entrevista de professores e equipe gestora, outra parte da pesquisa foi elaborada via *whatsapp* com a equipe gestora devido a pandemia do Corona vírus (2019).

O estágio supervisionado é o momento em que o graduando faz relação entre teoria e prática. É nesse momento em que o aluno vai poder verificar com mais intimidade a prática de sua formação e terá uma experiência em seu campo de atuação:

... estágio curricular é compreendido como um processo de experiência prática, que aproxima o acadêmico da realidade de sua área de formação e o ajuda a compreender diversas teorias que conduzem ao exercício da sua profissão. (MOLINARI; SCALABRIN, 2013, p. 4)

No campo da educação, essa disciplina é para que o estudante possa ter acesso ao seu futuro local de trabalho, pois é o momento em que ele passará, ou se espera que passe, por todas as etapas de sua atuação. Primeiramente espera-se que o aluno faça observações nos diferentes espaços

que compõe a unidade escolar e caberá ao graduando observar as estruturas físicas da instituição desde a sua faixa de até o interior das salas de aula.

Após a observação do espaço físico o estagiário participará das reuniões de pais, reuniões de professores e gestores para que ele tenha ciência das diversas funções docentes, coordenadores e gestores.

Nota-se que estágio é um momento muito importante na vida do estudante, pois é nesse período que o aluno terá acesso as realidades de sua futura profissão e assim poder preparar-se para os possíveis desafios da profissão. A prática deverá ser refletida a cada etapa da formação docente.

O estágio supervisionado I realizado na Escola Luiz Carlos Ceconello, no município de Lucas do Rio Verde-MT. A instituição atende em dois períodos, sendo matutino e vespertino. A escola atende o ensino fundamental I (anos iniciais) e ensino fundamental II (anos finais).

A temática escolhida foi educação ambiental pela grande necessidade em tratar esse tema nas escolas, é notório que a preocupação dos ambientalistas vem crescendo a cada ano. Isso pelo fato de que há muitas espécies diminuindo, seja na fauna ou flora, além da crescente degradação do meio ambiente.

O município de Lucas do Rio Verde-MT trabalha com a coleta seletiva de resíduos úmidos e recicláveis. É uma medida positiva a fim de diminuir o impacto que o lixo pode causar no meio ambiente, sendo que grande parte desses materiais vão para reciclagem. Essa postura, de sustentabilidade é notória na escola, pois os alunos entendem a importância da separação do lixo.

4 IMPRESSÕES DO ESTÁGIO (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

O estágio supervisionado é o primeiro contato com o acadêmico com o seu novo meio de trabalho. É de suma importância para que o discente possa se familiarizar com esse novo ambiente e tenha os diversos contatos e veja os pontos positivos e negativos da atuação, assim ele poderá se preparar para as adversidades que possam ocorrer.

A proposta do estágio é promover esse primeiro contato, para a minha formação foi de suma importância, pois eu me aprofundei e entendi de forma mais ampla o que venha a ser a docência assim como as outras repartições em que a instituição escolar está estruturada como direção, coordenação, secretarial e outras.

Por fim, a temática a bordada como já citada no corpus desse trabalho é de muita importância tendo em vista que o meio ambiente está constantemente sendo pauta de diversas manifestações, isto porque o ser humano está, por centenas de anos, degradando esse bem natural, possivelmente achando que ele é um bem inesgotável. As diversas pesquisas já provaram que a realidade não é essa, o meio ambiente é um bem em constante modificação natural e humana, que na maioria das vezes são modificações que causam malefícios. Dessa forma cabe através de educação mudar essa realidade sensibilizando que a natureza precisa de cuidados e que estamos destruindo esse recurso tão primordial a vida. A proposta final desse trabalho foi elaborar uma proposta sustentável que pudesse beneficiar o cidadão, o meio ambiente e a comunidade, a horta orgânica a proposta final escolhida, pois visa trabalhar de forma direta tudo que foi abordado neste trabalho, sustentabilidade, meio ambiente, educação e preservação.

REFERÊNCIAS

A ONU e o meio ambiente. Disponível em: <nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente> Acesso em: 03/04/2020.

BERTRAM, Rosangela C. Machado. Gestão de projetos escolares. Indaial: Uniasselvi, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 18 ed. rev. ampl. São Paulo: 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CUBA, Marcos Antonio. Educação Ambiental nas escolas. ECCOM, v.1, n. 2, p.23-31, 2010.

JACOB, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Caderno de pesquisa, n. 118, p189-205, 2003.

DALMORA, Eliane. Educação Ambiental. Indaial: Uniasselvi, 2011.

MOLINARI, C. Adriana Maria; SCALABRIN, Izabel Cristina. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. [s.e.] [2013?].

TAFNER, Elisabeth Penzlien; SILVA, Everaldo. Metodologia do trabalho acadêmico. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

- A importância da simplicidade nos poemas “Mundo pequeno” e “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros (Nathaline Amorim de Oliveira; Suzana Garcia de Faria; Fernanda Lemos da Rosa)

A importância da simplicidade nos poemas “Mundo pequeno” e “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros

Nathaline Amorim de Oliveira

Suzana Garcia de Faria

Fernanda Lemos da Rosa

DOI: 10.5281/zenodo.17581275

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir e discutir o sentimento de simplicidade nas obras “Mundo Pequeno” e “O Apanhador de Desperdício” de Manuel de Barros, com base nas características de suas poesias, a qual o autor carrega traços de seus princípios, sua infância e ingenuidade, o que compõe sua formação artística. Manoel de Barros, considerados um dos maiores autores Mato-grossense e que teve seu reconhecimento em todo Brasil, tem como uma de suas principais características a arte de brincar com as palavras, busca em seus poemas relembrar momentos a qual remete ao Pantanal, lugar onde passou sua infância e que carrega lembranças marcante em suas obras, com intuito de exaltar a importância as coisas simples, que muitas vezes não são notadas por muitos diante dos mundo que vivemos, onde as coisas importantes são reconhecidas pelo seu valor financeiro e não ao sentimento que desperta.

Palavras-chave: Poesia. Modernismo. Manuel de Barros.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, buscaremos ao longo de nossa reflexão, trabalhar a questão da simplicidade presente nos poemas “Mundo Pequeno” e “O Apanhador de Desperdícios”, escrito pelo poeta Manoel de Barros.

No interior dos acontecimentos que mexeram com as estruturas poéticas tradicionais no século XX, Manoel de Barros² dedicou sua obra à retratação da

²Manoel Wenceslau Leite de Barros (Cuiabá, 19 de dezembro de 1916) é um poeta brasileiro do século XX, pertencente, cronologicamente à Geração de 45, mas formalmente ao Modernismo brasileiro, se situando mais próximo das vanguardas europeias do início do século e da Poesia Pau-Brasil e da

natureza, mas não escreveu e refletiu apenas sobre o belo, o considerado bonito.

Os poetas, os escritores em geral, e os pintores que situam sua produção no século XX, ou seja, no período no Modernismo brasileiro, efetuaram grandes deslocamentos acerca do fazer poético dos estilos literários anteriores. Nesse momento histórico, o povo brasileiro encontrava-se imbuído do ideário instalado pela Semana de Arte Moderna, que promoveu não só uma mudança no meio artístico, mas contestou também, de modo geral, o ser humano e seus modos de exploração no cenário social.

2. DESENVOLVIMENTO

2.2A poesia de Manuel de Barros e as mudanças após a Semana de Arte Moderna

O estilo tradicional parnasiano de escritura do poema, com rimas e sonoridade muito bem marcada, cedeu o espaço para a circulação de novos estilos, que priorizavam, sobretudo, versos livres e o homem como temática principal. Com efeito, os poetas brasileiros pertencentes a esse período distanciaram-se totalmente do lirismo e do sentimentalismo inerentes à poesia do Parnasianismo e do Simbolismo, movimentos literários que antecederam a Semana de Arte Moderna (ou semana de 1922).

Para Candido (2004), esse distanciamento da metaforização, do sentimentalismo, é inerente ao Modernismo, que tem como princípio fundamental a ruptura com os antigos padrões do fazer poético. Dentre os assuntos mais recorrentes na produção dos artistas modernos, destacam-se: a denúncia social, o ser humano pela exploração laboral, a valorização de

Antropofagia de Oswald de Andrade. Recebeu vários prêmios literários, entre eles, dois Prêmios Jabutis. É o mais aclamado poeta brasileiro da contemporaneidade nos meios literários. Enquanto ainda escrevia, Carlos Drummond de Andrade recusou o epíteto de maior poeta vivo do Brasil em favor de Manoel de Barros. Sua obra mais conhecida é o "Livro sobre Nada" de 1996.

elementos considerados insignificantes, enfim, um novo pensamento perpassa a produção poética recriando o pensamento artístico vigente.

No que tange à produção de Manoel de Barros, recortamos dois de seus poemas –*Mundo Pequeno* e *O apanhador de desperdícios*– de modo a mostrar como esse artista retrata a mudança de visão instalada pelo período do Modernismo. De acordo com Bosi (2000), a forma material do poema evoca, edifica, em nós, uma imagem, ou seja, o poema, ao mesmo tempo em que é produzido ao nível do discurso, enquanto palavra, traz implicado no plano da interpretação uma imagem, seja ela do cotidiano, envolvendo objetos e/ou pessoas, seja da natureza, por meio do retrato dos animais.

3.IMAGEM, DISCURSO: MUNDO PEQUENO

Em “O ser e o tempo da poesia”, Bosi (2000) ressalta que, ao analisarmos um poema, temos de externar a imagem que a forma material da poesia – o discurso – produz em nós. Isso significa que, para o autor, o poema é, ao mesmo tempo, um espaço empírico, constituído por palavras, versos, estrofes, combinadas por rimas, e uma projeção, uma *imago*, produzida a partir da articulação dos elementos que compõem a forma material do texto. Tal imagem, por conseguinte, é produto dos recursos pelos quais o autor utiliza a propósito de sua intenção: musicalidade do poema, irregularidade das estrofes, palavras e expressões específicas de contextos sociais etc.

“MUNDO PEQUENO”

O mundo meu é pequeno, Senhor.
 Tem um rio e um pouco de árvores.
 Nossa casa foi feita de costas para o rio.
 Formigas recortam roseiras da avó.
 Nos fundos do quintal há um menino e suas latas
 maravilhosas.

Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas
com aves.

Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco, os
besouros pensam que estão no incêndio.

Quando o rio está começando um peixe,

Ele me coisa

Ele me rã

Ele me árvore.

De tarde um velho tocará sua flauta para inverter
os ocasos.

Neste poema Manuel de Barros procura mostrar a simplicidade do seu mundo, remetendo a sua infância vivida no pantanal, podemos perceber isso ao ver elementos no poema como o rio. A beleza do poema encontra-se na simplicidade de sua vida, a importância que ele dá para as formigas, as brincadeiras com latas, que mesmo não tendo nenhum valor financeiro para ele eram vistas como maravilhosas, sendo que normalmente uma criança não teria grande interesse. A simplicidade da vida ao ver um velho tocando uma flauta.

Durante as leituras das obras de Manoel de Barros podemos notar a suas peraltagens que remetem a sua infância, o ser-poeta, conceitos poéticos sobre a matéria da poesia, a consciência do faz-de-conta das brincadeiras. Em seus poemas vemos que o ato de imaginar é visto simbolizando o impossível na vida real, diferente do imaginário que tudo pode, com isso podemos notar que Manoel de Barros tem uma relação com a sua infância no mundo da poesia, no entanto que ele é considerado um poeta inovador, inventor de palavras.

Nos poemas de Manoel de Barros percebemos que sua arte de escrever é algo extraordinário diferenciando-se do comum, podemos notar também que a linguagem utilizada por Manoel é uma linguagem simples de fácil compreensão, levando o leitor a buscar a liberdade e a inovação da vida

Desta forma, podemos concluir que Manoel faz uma ligação entre o mundo infantil com a poesia, ou seja, em seu poema é visível a simplicidade, a

pureza, a imaginação de uma criança, mostrando assim que o poeta deve pensar, criar imaginar como uma criança sem medo, pois tudo é possível na imaginação e na poesia.

Diante disso, observamos que seus poemas são marcados de características importantes, uma delas é a utilização da paisagem, da natureza e a simplicidade, ou seja, deixa o mundo capitalista, o materialismo e valoriza as coisas naturais da vida, como o rio e os animais.

4.IMAGEM, DISCURSO: O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS

No poema “O apanhador de desperdícios” iremos analisar à estrutura profunda do poema, façamos uma análise de sua superficialidade, a começar pelo título.

O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras
fatigadas de informar.

Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas.

Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.

Tenho em mim esse atraso de nascença.

Eu fui aparelhado

para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

O fato de apanhar o desperdício sugere uma ideia que, de antemão, traz para a figura do eu-lírico uma característica atípica dos seres humanos. Vale notar que, ao escrever o poema, o autor começa-o e termina-o com uma mesma sentença: “Uso a palavra para compor meus silêncios”. Essa repetição é utilizada para reforçar a ideia introduzida, que, em suma, resume todo o conteúdo desenvolvido ao longo do texto. Ao final, confirma-se com a mesma ideia: um eu-lírico que dá importância ao que, normalmente, as pessoas preterem ou simplesmente nem sequer reparam. Mas, perguntamo-nos, de quais desperdícios fala o eu-poético de Manoel de Barros neste poema?

O corpo do poema parece descrever um cenário cuja narrativa se volta à configuração de uma realidade. No poema, se fala de insetos, pedras, sapos, tartarugas, isto é, elementos que podem ser considerados imperceptíveis, dada a correria diária, industrial e mercadológica promovida no século XX, porém são elementos que fazem parte de sua infância vivida no pantanal, ou seja para Manoel esses elementos tem uma importância sentimental pois remetem a uma parte da sua vida, ao mesmo tempo para outras pessoas podem ser elementos que não vão ter valor algum, pois não remetem para nenhuma lembrança que possa despertar algum sentimento .

Esse fato se justifica quando o autor nomeia estes seres como elementos “desimportantes”, o que, para ele, ganha lugar de destaque na representação e na construção da poesia. A pesquisadora Grácia-Rodrigues

comenta de uma forma simples e resumida como é tratada a relação dos poemas de Manoel Bandeira, a linguagem e o pantanal:

A poesia de Manoel de Barros não é uma representação naturalista do Pantanal, porém recria, a partir da memória, uma parte desse cenário brasileiro: águas, bichos, árvores e pedras em um mundo de musgos e de lagartos, com palavras que bafejam halo de vida. Assim, o poeta nos traz a memória de coisas (que, de tão esquecidas, tornaram-se desconhecidas) e nos apresenta um lado insólito da vida: o olhar do poeta mapeia o chão e seus componentes; reedita a criação do mundo, ordena as formas do caos em um “logos” com a pureza da ancestralidade mítica. (GRÁCIA-RODRIGUES, 2006, p. 33)

A partir disso, vê-se que se trata de um eu-lírico que não está preso à realidade nem ao caos que está lhe conforma. Ao contrário, busca perceber, nas coisas/seres mais simples, considerados insignificantes, o real valor da realidade.

O poeta lírico, ao recriar sua experiência, convoca um passado que é um futuro. Não é paradoxo afirmar que o poeta é como as crianças, os primitivos, em suma, como todos os homens quando dão rédea solta à sua tendência mais profunda e natural – é um imitador profissional. Essa imitação é criação original: evocação, ressurreição, recriação de algo que está na origem dos tempos e no fundo de cada homem, algo que se confunde com o tempo e conosco, e que, sendo de todos, é também único e singular. (PAZ, 1982: 80-1)

Ao retornarmos ao nome do poema “O Apanhador de Desperdício” seria então dizer que Barros resgata em seus poemas muitas das coisas simples que não as damos valor e que para ele é um desperdício, como os insetos, os ratos, passarinhos, as moscas, sendo muitos desses elementos encontrados em seu quintal que seria o pantanal, um lugar de muitos bichos, plantas e simplicidades.

Diante disso, no seu poema encontramos características importantes que o autor faz para afirmar a primazia que este confere ao que ele chama de desimportante sobre outras coisas/seres/ações que os seres humanos, normalmente, considerariam como prioritário. Dentre estas antíteses, destacam-se tartaruga x mísseis; quintal x mundo; informática x invencionática. Vemos que atualmente o mundo está voltado para a era tecnológica, as

peessoas têm pressa de tudo, as coisas se desvalorizam muito rápido, pois logo está produzindo algo melhor, atualizado e inovador o que faz com que a simplicidade da vida se perca.

Nota-se, também, que o autor afirma a desnecessidade das palavras, senão para compor seus silêncios, ou seja, silêncios que refletem sua preocupação com o “desimportante”, imperceptível, nesse momento vemos claramente que Manoel não era apegado a coisas de valores e sim a sentimentos.

Como podemos visualizar, o poeta constrói sua escrita falando sobre animais que certamente não ocupariam a fazer poético parnasianista. Assim, o autor enaltece a velocidade da tartaruga, os sapos, os passarinhos, as moscas etc. de modo que sua composição transborda simplicidade e apelo ao que outrora poderia ser tomado como “insignificante”.

Além disso, vemos também a presença de elementos como água, chão e quintal, que marcam o caráter telúrico da poesia. Trata-se de um eu-lírico que se significa por meio da simplicidade e, assim, se identifica com ela. Percebe-se também que o poema é recheado por disjunções, antíteses, que, de certa forma, estabelecem uma imagem de equilíbrio para o texto: a lentidão da tartaruga e a rapidez do míssil.

Manoel, neste poema, destaca-se, ainda, pelos neologismos. Essas criações de palavras sugerem o deslocamento principal realizado eu-lírico: o lugar-comum do poeta cede espaço para as coisas e seres que são vistos como secundários, em seus poemas vimos o rompimento com a gramática, reinvertendo as regras da língua, porém de uma maneira inteligente:

... poesia pra mim é a loucura das palavras, é o delírio verbal, a ressonância das letras e o ilogismo. Sempre achei que atrás da voz dos poetas moram crianças, bêbados, psicóticos. Sem eles a linguagem seria mesma. (...) Prefiro escrever o desanormal (BARROS, 2000, p. 63).

Quanto à estrutura do poema, vemos, de antemão, uma irregularidade nos versos, que, por sua vez, não respeitam uma continuidade sonora e que, portanto, não estabelecem rimas entre si. As descontinuidades dos sons, assim como neologismos, representam a fuga que o homem tem da realidade, que o

massacra, que o oprime, encontrando na poesia simples, telúrica, o material poético que faz transbordar o valor das coisas “desimportantes”.

Desse equilíbrio, vemos produzir uma imagem de natureza que, ao contrário da composição caótica que acomete a sociedade – mediada pela tecnologia e pela informação, é estruturada pela ordem, organização que a própria natureza mantém consigo mesmo, seus elementos.

O eu lírico retrata uma ordem própria à natureza, através de um sentimento de pertencimento a terra. Essa significação acontece uma vez que se trata de um autor telúrico, cuja valorização do espaço do qual é fruto é um modo de afirmação da identidade (mato-grossense). Assim, observamos que a poesia de Barros reelabora

[...] o prisma antropomórfico dominante na literatura universal que sempre afastou o humano do natural e ressaltou ainda mais a dicotomia natura versus cultura, propondo que os homens assumam o que têm de igual a bichos e plantas. É o homem civilizado que se mistura “ao verdor”: “Sente-se, pois, então que árvores, bichos e pessoas têm natureza assumida igual” (ALMEIDA, 2012, p. 153).

A produção poética expõe o conflito instalado por um certo tom bucólico e a modernização: os animais e o avanço tecnológico/científico que massacra, que desconsidera a vida, a simplicidade das coisas verdadeiramente significantes.

CONCLUSÃO

Desse modo, vemos que a poética de Manoel de Barros funciona como um refúgio pastoril brasileiro e contemporâneo, que faz do cenário natural, imbuído das simplicidades cotidianas, um lugar marcado pela relação intrínseca de um eu-lírico com a terra. Nesse movimento, tem-se um discurso engajado em alertar os seres humanos acerca de uma realidade não humana, insensível, indiferente às “pequenas coisas”, que nos cerca.

Assim, vemos que a sonoridade e os jogos antitéticos do poema caminham paralelos aos acontecimentos da fauna e da flora, de um cenário

bucólico ressignificado por traços de um autor moderno que, através de uma escrita onomatopáica, escreve e inscreve seus desejos sobre um cenário que, por vezes, passa despercebido do olhar humano.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Sherry. **Oficina de transferir natureza: a poesia pantaneira de**

Manoel de Barros. Revista Digital Intersemiose, Jun/Dez 2012, p.144-158

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.

_____. “Imagem, Discurso”. In: **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo, Cultrix, Ed. Da Universidade de São Paulo, 2000.

CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

Barros. Ensaio Fotográfico. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.

GRÁCIA-ROFRIGUES, K. De corixos e de veredas: a alegada similitude entre as poéticas de Manoel de Barros e Guimarães Rosa. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2006.

PAZ, Octavio. O arco e a lira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

- A importância do acolhimento na Educação Infantil (Lenir dos Santos Oliveira)

A importância do acolhimento na Educação Infantil

Lenir dos Santos Oliveira

DOI: [10.5281/zenodo.17525900](https://doi.org/10.5281/zenodo.17525900)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do acolhimento na Educação Infantil como um processo fundamental para o desenvolvimento integral da criança. O ato de acolher vai além da simples recepção no ambiente escolar; envolve criar vínculos afetivos, promover segurança emocional e favorecer a adaptação da criança em um espaço coletivo. A partir de referenciais teóricos como Vygotsky, Wallon e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o texto discute o papel do professor, da família e da instituição na construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor, respeitoso e humanizado. Conclui-se que o acolhimento é um processo contínuo, essencial para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças, contribuindo para a construção de uma base sólida de confiança e pertencimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Acolhimento. Vínculo. Afetividade. Desenvolvimento.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica, e nela se estabelecem as bases do desenvolvimento humano. Nesse contexto, o acolhimento assume papel central, pois é o ponto de partida para a inserção da criança em um novo ambiente social e educativo. Mais do que uma recepção calorosa, o acolhimento é uma prática pedagógica e afetiva que contribui para a construção de vínculos, o sentimento de pertencimento e a confiança entre criança, escola e família.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a Educação Infantil deve assegurar o direito das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos só se

concretizam em um ambiente onde a criança se sinta acolhida, valorizada e segura. Por isso, o acolhimento deve ser visto como uma ação intencional e contínua, e não apenas como uma atividade de início de ano letivo.

2. O SIGNIFICADO DO ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O acolhimento, no contexto educacional, é compreendido como o ato de receber o outro com empatia e respeito, reconhecendo suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. Na Educação Infantil, esse processo é ainda mais significativo, pois as crianças estão vivenciando as primeiras experiências fora do núcleo familiar.

De acordo com Wallon (1942), o desenvolvimento infantil está profundamente ligado às emoções e às relações sociais. O acolhimento, portanto, é condição essencial para que a criança se sinta à vontade para explorar, aprender e expressar-se. Vygotsky (1998), também enfatiza a importância da interação social e da mediação do adulto como base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, o educador é mediador de experiências e sentimentos, facilitando a adaptação e a aprendizagem.

3. O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE ACOLHIMENTO

O educador é o principal agente do acolhimento. Sua postura afetiva, sensível e atenta às necessidades das crianças é determinante para o sucesso dessa etapa. Conforme **Tardif (2002)**, o professor trabalha com saberes que vão além dos conhecimentos teóricos; envolve saberes experienciais e relacionais, fundamentais para lidar com as emoções infantis.

A escuta ativa, o olhar sensível e a construção de rotinas acolhedoras são estratégias que fortalecem a relação entre criança e educador. Atividades de socialização, brincadeiras e momentos de diálogo contribuem para o

estabelecimento de vínculos. Além disso, o professor precisa reconhecer e respeitar o tempo individual de adaptação de cada criança, compreendendo que cada uma reage de forma única às mudanças.

4. A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO ACOLHIMENTO

O processo de acolhimento não se limita ao ambiente escolar; ele envolve uma parceria entre escola e família. A confiança dos responsáveis na instituição e no educador reflete diretamente na segurança emocional da criança. De acordo com Oliveira (2011), a aproximação entre família e escola fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para o sucesso do processo educativo.

Reuniões iniciais, momentos de integração e comunicação constante entre professores e famílias são práticas que reforçam esse vínculo. Quando a família é acolhida, ela se torna colaboradora ativa no processo de adaptação e desenvolvimento da criança.

5. O ACOLHIMENTO COMO PRÁTICA CONTÍNUA

Muitos acreditam que o acolhimento acontece apenas nos primeiros dias de aula. No entanto, ele deve ser entendido como um processo permanente, que perpassa todas as relações e atividades do cotidiano escolar. Acolher é escutar, respeitar, cuidar e garantir que cada criança se sinta parte do grupo, todos os dias.

A BNCC (2018) destaca que o ambiente da Educação Infantil deve promover relações éticas, estéticas e políticas, permitindo que as crianças se expressem e sejam protagonistas de suas experiências. O acolhimento contínuo favorece a autonomia, a autoestima e o desenvolvimento integral, contribuindo para a formação de sujeitos sensíveis e solidários.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acolhimento na Educação Infantil é um processo essencial que garante o desenvolvimento integral das crianças. Ele proporciona segurança emocional, fortalece vínculos afetivos e cria um ambiente propício à aprendizagem. A presença de educadores sensíveis, o envolvimento da família e a criação de rotinas acolhedoras são elementos fundamentais para que o espaço escolar se torne um local de pertencimento e alegria.

Acolher é reconhecer o outro em sua singularidade, é compreender que o afeto é parte constitutiva do processo educativo. Portanto, investir em práticas pedagógicas de acolhimento é investir na formação humana e integral das crianças, garantindo-lhes uma base sólida para o futuro.

REFERÊNCIAS

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

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1942.

- A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem no Maternal III (Adriana de Oliveira Teodoro; Cíntia Viviane Alves; Marly Ferreira de Souza; Patrícia Mendonça da Silva; Marli Rosani de Oliveira)

A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem no Maternal

III

Adriana de Oliveira Teodoro

Cíntia Viviane Alves

Marly Ferreira de Souza

Patrícia Mendonça da Silva

Marli Rosani de Oliveira

DOI: [10.5281/zenodo.17650433](https://doi.org/10.5281/zenodo.17650433)

RESUMO

O presente trabalho vem abordando um tema importante para a aprendizagem na educação infantil, que é a brincadeira como proposta pedagógica. A brincadeira é de suma importância para o desenvolvimento da criança sendo ele social, físico, emocional e cognitivo. O papel do professor frente a brincadeiras que educam, como mediador do divertimento que se torna aprendizagem, uma necessidade da criança para viver.

Palavras-chaves: Brincar. Lúdico. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O centro dessa pesquisa é a brincadeira no ambiente escolar para as crianças da Educação Infantil e nós temos como objetivo mostrar que em qualquer momento uma brincadeira traz um aprendizado, sendo ela uma atividade dirigida ou livre e é preciso que o educador entenda que o seu papel é importante como motivador deste processo educacional.

Entendemos que o brincar é muito importante para o desenvolvimento da criança, por isso nós escolhemos esse tema, sabemos que através da brincadeira se torna possível trabalhar o lado motor, cognitivo, social e emocional do indivíduo.

Observamos que na Educação Infantil a criança, por não saber ainda expressar seus desejos através de palavras ou frases, comunica-se com o corpo e em alguns tipos de brincadeiras. Esta é a fase do brincar, a fase de desenvolver a sua criatividade, a imaginação e da aprendizagem.

A metodologia deste trabalho baseou-se na análise de conteúdo, que foram lidos livros, artigos de revistas e sites da internet referentes ao tema trabalhado. Foram feitas observações, aproveitando que duas das acadêmicas são professoras de educação infantil em maternal III.

As fotografias utilizadas foram tiradas no nosso local de trabalho, como não houve uma iniciativa para solicitar autorização de seu uso por parte dos pais das crianças, foram colocadas uma tarja para não haver identificação dos alunos, nem da escola, por motivos éticos.

No primeiro capítulo procuramos definir o lúdico através da sua história, contendo a metodologia e conceitos de autores.

No segundo uma explicação do sentido da brincadeira nas salas de aula da Educação Infantil, na forma de ensino-aprendizagem, de como o brincar está relacionado divertimento.

No terceiro colocamos alguns projetos que ajudam no desenvolvimento do lúdico na sala de aula, ele vem abordando alguns projetos que podem auxiliar o professor no desenvolvimento das aulas.

CAPÍTULO I

O LÚDICO ATRAVÉS DA HISTÓRIA

A etimologia da palavra lúdico se originou de “ludus” que tem como significado jogo. Desta forma se torna possível crer que existe uma referência apenas ao ato jogar, ao divertimento livre, o lúdico deixou de possuir apenas algo não construtivo e passou a ser reconhecido como uma modalidade essencial do comportamento humano que traz além do brincar a possibilidade de aprendizagem em diversos âmbitos.

Segundo Piaget e Vygotsky, em filosofia com Froebel e Dewey, essa vertente do brincar como algo inerente à natureza humana colabora para o aprendizado, de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. Para os autores aqui citados, a brincadeira e as suas implicações ultrapassam o universo do brincar espontâneo, possuindo também interferências nos âmbitos pedagógico e social, além da brincadeira como um ato de simples prazer.

Fotografia 1 – Brincadeira coletiva



Rodinha: Participar de situações de comunicação oral, falar e ouvir as ideias dos outros.

Fotografia 2 – Brincadeira coletiva



Contar história – momento mágico, encantador.

Friedrich Froebel enfatiza um conceito sobre o lúdico:

"É a qualidade daquilo que estimula através da fantasia, do divertimento ou da brincadeira, trata-se de um conceito bastante utilizado na educação, principalmente a partir da criação da ideia de 'jardim de infância', bem, como o uso de jogos e brinquedos, que deviam ser organizados e sutilmente dirigidos pelo professor."

O autor nos fala a respeito do estímulo do professor em atividades na sala de aula, pois a brincadeira faz uma grande diferença no processo de aprendizagem da criança, ela se sente livre, mas está sendo direcionada pelo professor para atingir seus objetivos nesse processo. A ludicidade faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana se caracterizando por ser espontâneo, funcional e satisfatório levando assim a realização de diversas atividades que englobam a criança dentro de sua especificidade contribuindo para uma satisfação pessoal, ela é um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual da criança.

Para Vigotsky, a brincadeira:

(...) cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar relacionando os seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade. (1995: 95).

É brincando que a criança convive com os seus medos, com a raiva, com ansiedades e estabelece o equilíbrio entre o mundo interno e externo, conseguindo assim o auxílio para o desenvolvimento de sua personalidade. É muito importante que antes de iniciar a atividade, o professor e as crianças estabeleçam juntos as regras de como realizá-las, afim de que todos participem, mas uma vez estabelecida essa regra, esta deve ser cumprida. Tal procedimento exige uma coerência muito grande por parte do professor e das próprias crianças. Ensinar através de atividades lúdicas é um excelente recurso pedagógico.

Segundo Brougère, o brincar e a aprendizagem estão intimamente ligados, ele considera que a esfera lúdica, num plano emocional, é revitalizadora tanto quanto mediadora da aprendizagem que possibilita a criação. Assim também reflete que a resistência ou a incapacidade de participar de algum jogo revela um Eu enunciado por temores que pode inibir o pensamento e o desenvolvimento psicoemocional e relacional.

Como afirma Cerisara:

Quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária, sendo está uma característica definidora do brinquedo em geral. Nesta situação imaginária, ao assumir um papel a criança inicialmente imita o comportamento do adulto tal como ele observa em seu contexto (CERISARA, 2008, p.130).

Então durante as brincadeiras a criança utiliza em alguns momentos elementos do seu dia a dia, para se desenvolver em algumas situações.

A educação infantil, como o nome da modalidade já diz, tem como centro do seu trabalho as crianças, lembrando que brincar é algo que faz parte da natureza humana e que é um direito da criança como consta no Art. 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Que define o brincar como um dos direitos de liberdade da criança:

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios: o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, 32étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p.13).

Ao desenvolver uma atividade lúdica com um brinquedo educativo, precisa ter objetivos, pois a função lúdica quando ela é propícia a diversão tem seus objetivos de ensinar qualquer coisa que agregue a criança o conhecimento, e, sobretudo, novas experiências para a assimilação do mundo e por consequência um desenvolvimento.

Assim é importante perceber que além da brincadeira educativa direcionada, o aprendizado também existe quando acontece a brincadeira livre, aquela em que a criança decide o início, o andamento e as regras, este tipo de brincadeira pode acontecer fora ou dentro da sala de aula.

Este brincar que kishimoto denomina como “dotado de natureza livre” também contribui para o processo de desenvolvimento da criança.

O jogo era visto como recreação. Desde o início da civilização humana, ele aparece como relaxamento nas atividades que exigiam esforços físicos, intelectual e escolar. Na idade média, era considerado “não sério”, porque era associado ao jogo de azar, bastante praticado na época. Já no Renascimento, período chamado de compulsão lúdica, a brincadeira era vista como uma conduta livre que favorecia o desenvolvimento da inteligência e que poderia facilitar o estudo. No Renascimento se constituiu uma nova concepção de infância, em que a criança “é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade” (KISHIMOTO,1998, p.63).

Como a criança está em desenvolvimento, à brincadeira é um processo ativo utilizado por ela na exploração do meio, com o objetivo de descobrir a si

mesma e apreender a realidade, vivenciar o lúdico e tornar-se capaz de ser e interagir com o ambiente em que vive.

CAPÍTULO II

O BRINCAR: UMA FORMA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O brincar está relacionado ao jogo, ao divertimento, as brincadeiras são caracterizadas como atividades livres e têm um enfoque individual, segundo o autor Winnicott (apud Marcellino, 1989). Por isso as brincadeiras “são organizadas apenas por recreação e divertimento”, sendo consideradas atividades lúdicas

(VITAL, 2003, p. 39).

Fotografia 3 – Brincadeira coletiva



Crianças brincam de desenhar, atividade livre.

Para Rosa (2002) a brincadeira é “como uma atividade separada e independente da criança que brinca” (p. 40). A autora relaciona esse sentido da

brincadeira com o sentido de brincar de Winnicott, que atribui à palavra brincar “uma experiência num contínuo espaço-tempo, uma forma básica de viver” (p.40).

Fotografia 4 – Brincadeira individual



Crianças brincam de andar e equilibrar em cima da letra (A).

Vital (2003) traz que a brincadeira é um “recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa; o brinquedo educativo encontra-se exemplificado no quebra-cabeça, nos brinquedos de tabuleiro” (p. 41).

Fotografia 5 – Brincadeira coletiva



Oliveira (2002) também faz a relação do brincar com o desenvolvimento. A autora comenta que ao brincar a criança se desenvolve, pois seus processos psicológicos são acionados e desenvolvidos. Para ela a “brincadeira infantil beneficia-se de suportes externos para sua realização: rituais interativos, objetos e brinquedos” (p. 231).

Fotografia 6 – Brincadeira coletiva



Ao brincar de (A História da Serpente) a criança se desenvolve, pois seus processos psicológicos são acionados e desenvolvidos.

O brincar é um recurso que as crianças utilizam para exprimir e elaborar etapas de conteúdos de sua cognição, fato, vida, sentimentos. Além de ajudar no desenvolvimento motor e cognitivo.

Fotografia 7 – Brincadeira coletiva



A brincadeira com pecinhas de encaixe ajuda no desenvolvimento motor e cognitivo da criança.

As brincadeiras passam por uma grande transformação conforme a criança cresce e adquire uma abordagem mais sofisticada. Quando bebê, o brincar está muito associado à exploração do espaço em que está inserido (tão novo e conhecido), ao conhecimento (brinca com as partes de seu corpo) e à aquisição das primeiras habilidades motoras.

O brincar representa também, as emoções que ocorrem ao seu lado, poderá fazer de conta que é uma mãe muito brava – assim como a sua, nesta vertente tenta assimilar o porquê dessas emoções. Nesta linha de pensamento, o brincar também reflete a diferença entre os sexos na forma de brincar.

A brincadeira repassa para as crianças valores que a sociedade acredita ser importante, para as meninas ressalta que seu ato de brincar seja de forma

delicada. Enquanto para os meninos, estes não podem ser chorões ou delicados e principalmente na forma de expressar seus sentimentos.

Freire (1945, p. 43) ressalta que a escola pensa estar educando para o aprendizado dos símbolos, e estes, representados pelos números, letras e outros sinais, são reconhecidos socialmente. Considerando que a procedência de brincar implica em diversas áreas de conhecimento e atinge todas as partes do cognitivo, social e o emocional.

Fotografia 8 – Brincadeira individual



Crianças brincam de andar e equilibrar em cima da letra (A).

CAPÍTULO III

PROJETOS QUE AJUDAM NO DESENVOLVIMENTO DO LÚDICO NA SALA DE AULA

Nesse capítulo vamos abordar alguns projetos que podem auxiliar o professor no desenvolvimento das aulas, porque muitas vezes o professor fica com dúvidas de como trabalhar alguns conteúdos relacionando com o lúdico e o brincar. A ludicidade é assunto que tem conquistado espaço, pois a criança se torna criadora porque além da sua necessidade de exprimir seus sentimentos, precisa relacionar-se com o mundo.

Confecção de instrumentos musicais com materiais recicláveis: Violão e Chocalho.

Fotografia 9 – Brincadeira individual





Chocalho feito com potes de Danone e iogurte.

Atividade através de músicas: exige ritmo lento e rápido. Percepção do som, barulho.

Fotografia 10 – Brincadeira individual



Violão feito com caixa de sapato, elástico, palito de picolé e tinta guaxe.

Atividade através de músicas, onde cada criança canta uma e toca o violão.

Contar história com o uso de fantoches

A escola deve disponibilizar de um espaço adequado para que as crianças possam ter autonomia no brincar, como por exemplo, estantes baixas com brinquedos coloridos, de encaixe, fantoches, livros de pano, e etc. Esse ambiente precisa ter bastantes cores que estimulem o aprendizado da criança.

Fotografia 11 – Brincadeira individual e coletiva



A brincadeira com o uso de fantoches estimula a criança a desenvolver a atenção, a memória, a autonomia, a capacidade de resolver problemas, se socializar, desperta a curiosidade e a imaginação, de maneira prazerosa e como participante ativo do seu processo de aprendizagem.

Projeto de Leitura

Fotografia 12 – Brincadeira individual



Leitura em livros, revistas, gibis e jornais.

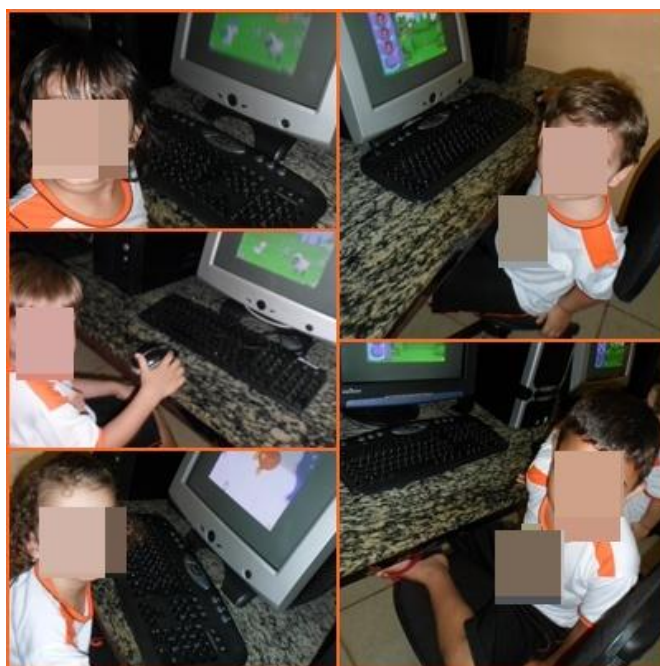
É necessário tornar a suas aulas e suas práticas mais atrativas na seguinte forma:

- Despertar anseios dos educandos pelas manifestações culturais e pelo reconhecimento das abordagens sugeridas e desenvolvidas nas brincadeiras;
- Entender a brincadeira cantada como meio de educação, ludicidade, desenvolvimento rítmico, musical e gestual de contribuição ao mundo de movimento dos indivíduos;
- Perspectivar as brincadeiras cantadas como acervo de simbologias e probabilidade de comentário de sentidos e conotações que possam recomendar;

- Visualizar a brincadeira cantada como mina de análise e informação, especialmente das mudanças do próprio brincar, da infância e do lúdico;
- Oportunizar aos educandos o contato com brincadeiras cantadas diferenciadas que direcionam tanto para o ato de jogar, quanto a dançar, a dramatização e a mímica, enaltecendo as suas possibilidades culturais.

Projeto Informática

Fotografia 13 – Brincadeira individual



Jogos de colorir, forma geométrica, quebra-cabeça, bolha de sabão, animais e filhotes, etc.

Os educadores precisam ser dinâmicos, terem iniciativas e principalmente inovadores, sempre com a intenção de almejar grandes sonhos. Porque nossos educandos espelham no seu trabalho alguém de suma importância para eles, por isso a necessidade de mostrar aulas um tanto atrativas.

A fase da Educação Infantil é o início da vida escolar de uma criança, é um mundo desconhecido em que ela irá desenvolver a parte cognitiva, motora, psicológica, social e cultural. Mas para que aconteça o processo de

desenvolvimento do ensino-aprendizagem o indivíduo tem que explorar este ambiente, por isto é importante que, seja um espaço limpo, com cores vivas e com brinquedos atrativos.

[...] prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. E este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. [...] As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. [...]. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. (TEIXEIRA, 1995, p. 23 apud FELTRIN, 2010).

Ninguém quer deixar seu filho em um local que transmita insegurança, desconfiança. Existem crianças que passam a maior parte do tempo dentro da escola, fazem suas refeições diárias, sua higiene, é importante que seja um local seguro, saudável, atrativo e acolhedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das pesquisas e análises realizadas, foi possível concluir que o brincar envolve vários aspectos no desenvolvimento da criança, sendo eles físico, afetivo, cognitivo e social. Sendo assim é fundamental que a escola, pais e professores estejam sempre comprometidos com a educação, as escolas devem sempre proporcionar um espaço que atenda a ludicidade necessária à faixa etária da criança na Educação Infantil.

É essencial que este ambiente seja prazeroso e harmonioso para que a criança se envolva no processo ensino-aprendizagem de maneira a se desenvolver plenamente, satisfazendo todas as suas expectativas, todos os seus anseios, enfim toda sua vontade de aprender, para interagir no mundo como cidadão. Sabemos que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento da criança, que ela seja a base para as demais etapas do processo educacional, e que toda sua proposta pedagógica deve estar direcionada a suas experiências e a sua vivência.

Como já foi apresentado nesta pesquisa o brincar é coisa séria, sendo assim é fundamental o papel do professor como mediador nesse processo de ensino-aprendizagem. As atividades pedagógicas precisam ter fundamentos e objetivos a serem alcançados e o brincar livre e o brincar dirigido contribuam para o aprendizado.

A criança até mesmo em uma atividade livre está aprendendo a criar, montar, desmontar e encaixar, esse é o momento em que o educador precisa estar atento. Observar e fazer anotações se for preciso, porque dentro da atividade livre é possível identificar a criança mais tímida, a líder, a que tem dificuldades de se socializar, entre outros. Não basta apenas deixar as crianças brincarem, é importante que em alguns momentos, esta brincadeira seja direcionada para que ampliem suas capacidades dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como Instrumento Pedagógico**. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea.22.html>, 2013.

JESUS, Michele Maria. **O Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil**. Disponível em: www.mackenzie.br/fileadmin/.../1o.pdf, 2011.

OLIVER, Gabriella Chaves. **A importância do Brincar na Educação Infantil**. Pedagogia em Foco. Disponível em: www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf04.pdf, 2012.

A importância do lúdico na educação infantil. CORTEZ, Camila CAVALARI, Nilton. Disponível em <http://www.ucpparana.edu.br/cadernopos/edicoes/n1v3/15.pdf>

**- A influência das metodologias ativas no desenvolvimento das
competências de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino
Fundamental (Maria José Souza dos Santos; Sidinéia da Silva Biazoto)**

A influência das metodologias ativas no desenvolvimento das competências de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Maria José Souza dos Santos

Sidinéia da Silva Biazoto

DOI: [10.5281/zenodo.17705340](https://doi.org/10.5281/zenodo.17705340)

RESUMO

A revisão teórica abrange perspectivas construtivistas, sociointeracionistas e sócio-históricas, relacionando-as às práticas didáticas inovadoras adotadas em escolas brasileiras. A análise evidencia que metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento das competências de decodificação, fluência, compreensão leitora, produção escrita e consciência. O presente artigo analisa a influência das metodologias ativas no desenvolvimento das competências de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o cenário contemporâneo em que a formação leitora e escritora exige abordagens pedagógicas capazes de promover autonomia, protagonismo e engajamento dos estudantes. Partindo da concepção de alfabetização articulada ao letramento, discute-se o papel das metodologias ativas — tais como aprendizagem baseada em projetos, rotação por estações, sala de aula invertida, gamificação e aprendizagem colaborativa, como estratégias que potencializam a participação dos alunos no processo de construção do conhecimento fonológico, ao criar situações reais de uso da linguagem e ampliar oportunidades de interação dialógica. Conclui-se que, embora seu impacto seja positivo, sua eficácia depende de planejamento pedagógico consistente, formação docente continuada, intencionalidade didática e integração entre recursos digitais e práticas tradicionais. O estudo reforça a necessidade de repensar a organização curricular e a prática escolar, de modo a garantir oportunidades de aprendizagem significativa para crianças em processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Metodologias ativas. Letramento. Anos iniciais. Leitura e escrita.

Introdução

A alfabetização constitui um dos pilares fundamentais da educação básica e representa o ponto de partida para o desenvolvimento pleno das

competências comunicativas, cognitivas e sociais das crianças. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ler e escrever ultrapassam o domínio de códigos linguísticos, abrangendo a compreensão da função social da linguagem, a capacidade de interpretar e produzir textos e o desenvolvimento de habilidades críticas necessárias para a participação ativa na sociedade contemporânea. Nesse contexto, as metodologias tradicionais de ensino, centradas na transmissão de conteúdo, vêm sendo questionadas por apresentarem limitações na promoção do protagonismo estudantil e na construção de aprendizagens significativas.

As metodologias ativas emergem como alternativas pedagógicas que valorizam a participação do estudante como agente de sua própria aprendizagem, estimulando práticas colaborativas, investigativas e reflexivas. Tais abordagens convergem com as demandas atuais da alfabetização, que exige não apenas a decodificação mecânica de palavras, mas a compreensão de textos em diferentes suportes, o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de atuar de forma criativa em situações comunicativas.

Este artigo busca analisar de que maneira as metodologias ativas influenciam o desenvolvimento das competências de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de uma revisão teórica, discute-se como essas abordagens contribuem para práticas alfabetizadoras mais contextualizadas, dialogadas e alinhadas às necessidades dos estudantes. Explorando os princípios das metodologias ativas e articulando-os às dimensões da alfabetização e do letramento, o estudo procura oferecer subsídios teóricos e práticos para professores, gestores e pesquisadores da área da Educação.

1. Alfabetização e Letramento: Fundamentos Teóricos e Demandas Contemporâneas

A alfabetização, historicamente compreendida como o ensino do sistema de escrita alfabética, ampliou-se conceitualmente com o avanço das pesquisas

sobre linguagem e aprendizagem. A concepção contemporânea integra alfabetização e letramento, reconhecendo que aprender a ler e escrever implica tanto dominar o código quanto saber utilizá-lo em práticas sociais significativas.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, a alfabetização envolve habilidades como consciência fonológica, fluência leitora, decodificação, compreensão de textos e produção escrita. A interação entre essas dimensões é fundamental para que a criança se torne leitora e escritora competente. Pesquisas apoiadas em perspectivas construtivistas e sociointeracionistas destacam a importância da participação ativa do estudante, da interação com pares e adultos e da exposição a diferentes gêneros textuais desde os primeiros anos escolares.

Nesse cenário, ensinar a ler e escrever exige práticas pedagógicas que ofereçam desafios cognitivos adequados, mediação qualificada e oportunidades de uso real da linguagem. A escola contemporânea, contudo, enfrenta o desafio de lidar com contextos de desigualdade, heterogeneidade de níveis de aprendizagem e crescente influência das tecnologias digitais na vida das crianças. Tais fatores intensificam a necessidade de metodologias que tornem o ensino mais dinâmico, inclusivo e conectado às vivências dos estudantes.

A adoção de metodologias ativas, portanto, aparece como caminho estratégico para atender às demandas atuais da alfabetização, estimulando autonomia, interação e reflexão — elementos essenciais para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

2. Metodologias Ativas: Princípios, Concepções e Aplicações na Alfabetização

As metodologias ativas são abordagens pedagógicas que atribuem ao estudante papel central em seu processo de aprendizagem. Em vez de receber passivamente informações, a criança é convidada a investigar, construir, experimentar e colaborar, mobilizando conhecimentos prévios e desenvolvendo

novas competências. Embora existam diferentes variações dessas metodologias, todas compartilham princípios comuns: protagonismo discente, resolução de problemas, contextualização das atividades, interação social e uso de situações reais de aprendizagem.

Nos anos iniciais, as metodologias ativas assumem formas ajustadas às características cognitivas e socioemocionais das crianças. Entre as mais utilizadas estão a aprendizagem baseada em projetos, a rotação por estações, a sala de aula invertida, a gamificação e as práticas colaborativas. Cada uma delas potencializa dimensões específicas da leitura e da escrita, oferecendo experiências diversificadas e estimulantes.

A adoção dessas metodologias tem sido crescente em escolas brasileiras, impulsionada por programas de inovação pedagógica, políticas públicas de formação docente e estudos que demonstram seu impacto positivo na aprendizagem. Na alfabetização, tais abordagens contribuem para desenvolver habilidades linguísticas de maneira integrada, permitindo que as crianças leiam, escrevam, falem e ouçam em contextos autênticos. A seguir, analisam-se algumas das principais metodologias e sua relação com o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

2.1. Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e o Fortalecimento das Práticas de Linguagem

A aprendizagem baseada em projetos propõe que os estudantes investiguem problemas reais, formulem hipóteses, busquem informações e produzam resultados concretos. Na alfabetização, projetos envolvendo leitura de histórias, produção de livros, criação de listas, cartazes e registros de pesquisa permitem que a criança utilize a linguagem escrita como ferramenta social.

A ABP favorece a compreensão leitora ao exigir que os alunos busquem informações em textos diversos, interpretem conteúdos e comuniquem descobertas. Além disso, promove a escrita funcional, pois os textos produzidos nos projetos possuem finalidade real — comunicar, registrar,

divulgar ou argumentar. Esse uso social da escrita contribui para ampliar a consciência sobre os gêneros textuais e desenvolver competências discursivas.

Outro aspecto relevante é o engajamento emocional. Projetos bem planejados estimulam curiosidade, senso de pertencimento e motivação intrínseca, elementos essenciais para que as crianças se envolvam com práticas de leitura e escrita no cotidiano escolar. Assim, a ABP demonstra grande potencial para aproximar alfabetização e letramento por meio de situações significativas.

2.2. Rotação por Estações e a Personalização da Aprendizagem

A rotação por estações organiza a sala em diferentes espaços de aprendizagem, nos quais os alunos realizam atividades variadas, envolvendo leitura, escrita, jogos fonológicos, tecnologia digital e práticas colaborativas. Essa metodologia permite abordar conteúdos de modo diversificado e atender a diferentes ritmos de aprendizagem.

Para a alfabetização, a rotação por estações é particularmente eficaz porque favorece a repetição qualificada e o treino sistemático de habilidades essenciais, como: reconhecimento de letras e sons; formação de sílabas; leitura de palavras; escrita espontânea; compreensão de pequenos textos; jogos de segmentação e rima.

Essa organização melhora a fluência e a precisão leitora, além de estimular a autonomia, pois os estudantes aprendem a gerenciar tempo, acompanhar instruções e monitorar o próprio progresso.

Outro ponto fundamental é a mediação pedagógica. Ao circular entre as estações, o professor observa dificuldades individuais, intervém pontualmente e registra avanços, garantindo acompanhamento personalizado. Isso é especialmente relevante em turmas heterogêneas, nas quais alguns alunos necessitam de apoio diferenciado.

2.3. Sala de Aula Invertida: Integração entre Espaço Escolar e Vivências de Casa

A sala de aula invertida propõe que parte do contato inicial com conteúdo ocorra em casa, por meio de vídeos, histórias contadas, atividades de exploração textual ou leitura compartilhada com a família. Na escola, o tempo é dedicado a atividades práticas, como análise de textos, produção escrita e discussões coletivas.

Na alfabetização, essa metodologia pode assumir formas adaptadas, considerando que alunos dos anos iniciais ainda dependem do apoio de adultos. Professores podem enviar pequenas histórias em áudio, vídeos curtos de leitura de palavras ou desafios linguísticos simples que as crianças realizam com familiares. Ao retornar à sala de aula, os estudantes aplicam o que exploraram previamente.

Essa abordagem favorece: desenvolvimento da consciência fonológica, ao reforçar sons e palavras; ampliação do vocabulário; aproximação entre práticas escolares e familiares; maior engajamento nas atividades presenciais.

A sala de aula invertida amplia o tempo de exposição à linguagem escrita e fortalece a compreensão leitora, pois permite que as crianças cheguem à escola com repertório prévio para aprofundamento.

2.4. Gamificação e o Estímulo ao Engajamento na Leitura e Escrita

A gamificação utiliza elementos de jogos — desafios, recompensas, níveis, cooperação — para tornar as atividades mais motivadoras. Em alfabetização, jogos digitais e analógicos podem reforçar habilidades como consciência fonológica, formação de palavras, identificação de letras, leitura de frases e produção de pequenos textos. Entre os benefícios da gamificação destacam-se: aumento da motivação e da persistência; desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas; prática intensiva e prazerosa de habilidades linguísticas; feedback imediato; participação colaborativa. Jogos que envolvem sequência lógica, interpretação de instruções, identificação de personagens e elementos narrativos contribuem significativamente para o desenvolvimento da compreensão leitora. Da mesma forma, jogos de criação narrativa estimulam a escrita criativa e ampliam a habilidade de organizar ideias.

2.5. Aprendizagem Colaborativa e a Construção Coletiva de Sentidos

A aprendizagem colaborativa favorece interação, diálogo e cooperação entre os estudantes, elementos centrais para o desenvolvimento da linguagem. Ao ler, discutir e produzir textos em pequenos grupos, as crianças constroem significados coletivamente e aprendem a negociar ideias.

Essa abordagem reforça competências como: argumentação; escuta ativa; reconstrução de textos; interpretação colaborativa de histórias; revisão e reescrita conjunta. O papel do professor é fundamental como mediador, estimulando perguntas, esclarecendo dúvidas, sugerindo estratégias de leitura e incentivando a troca entre pares. A aprendizagem colaborativa potencializa o desenvolvimento da leitura e escrita ao criar um ambiente rico em interações significativas.

3. Desenvolvimento das Competências de Leitura e Escrita sob a Perspectiva das Metodologias Ativas

As competências de leitura e escrita envolvem dimensões interligadas, como decodificação, fluência, compreensão, produção textual e uso social da linguagem. As metodologias ativas contribuem para desenvolver essas capacidades de maneira articulada.

3.1. Consciência Fonológica e Domínio do Sistema de Escrita

A consciência fonológica é uma das bases da alfabetização. Práticas como jogos de rimas, segmentação silábica, identificação de sons iniciais e finais e manipulação de fonemas são fundamentais para o avanço das crianças. As metodologias ativas potencializam essas atividades ao torná-las lúdicas e contextualizadas.

A rotação por estações, por exemplo, permite incluir jogos fonológicos em diferentes formatos, mantendo o engajamento do aluno. Já a gamificação oferece feedback imediato, favorecendo a internalização de padrões sonoros. A

aprendizagem colaborativa contribui para que as crianças discutam sons, palavras e estruturas silábicas entre si, reforçando a percepção auditiva e a compreensão do funcionamento da escrita.

3.2. Fluência e Compreensão Leitora

A fluência leitora, caracterizada pela precisão, velocidade e prosódia adequada, é desenvolvida por meio de atividades de leitura repetida, leitura compartilhada, contação de histórias e atividades interpretativas. As metodologias ativas ampliam esse processo ao envolver os alunos em práticas diversificadas que exigem leitura frequente.

Projetos de leitura, por exemplo, estimulam os estudantes a buscar informações em diferentes textos, promovendo fluência e compreensão ao mesmo tempo. A sala de aula invertida possibilita que as crianças tenham contato prévio com textos, tornando a leitura em sala de aula mais fluida. A aprendizagem colaborativa incentiva discussões que aprofundam a compreensão textual, permitindo que as crianças construam significados em conjunto.

Além disso, atividades gamificadas, como desafios de leitura, melhoram a fluência ao promover treino sistemático de forma motivadora.

3.3. Produção Escrita e Desenvolvimento da Autoria Infantil

A escrita é uma prática complexa que envolve planejamento, organização de ideias, domínio do sistema ortográfico e revisão. As metodologias ativas oferecem contextos autênticos para a produção de textos, favorecendo o desenvolvimento da autoria infantil.

Na ABP, a escrita adquire sentido social, pois os textos são produzidos para divulgar descobertas, instruir colegas ou apresentar resultados de pesquisas. A gamificação pode aproximar a escrita da narrativa, permitindo a criação de personagens e aventuras. A sala de aula invertida amplia o tempo dedicado à escrita na escola, pois o estudo prévio libera momentos para a produção textual.

Ao produzir textos em duplas ou grupos, na perspectiva colaborativa, as crianças aprendem a revisar, reescrever e aprimorar seu trabalho, desenvolvendo competências metalinguísticas essenciais.

3.4. Vocabulário, Oralidade e Multiletramentos

A linguagem oral é base para o desenvolvimento da escrita e leitura. Metodologias ativas favorecem práticas orais significativas, como apresentações, dramatizações, debates e contação de histórias. Tais atividades ampliam o vocabulário e promovem maior consciência sobre os usos da língua.

Outro aspecto relevante é a presença dos multiletramentos. Crianças dos anos iniciais estão imersas em textos digitais, audiovisuais e multimodais. As metodologias ativas, ao envolver tecnologias, preparam os estudantes para ler e escrever em diferentes linguagens, desenvolvendo competências essenciais à sociedade contemporânea.

4. Desafios e Possibilidades da Implementação das Metodologias Ativas no Contexto da Alfabetização

Apesar dos benefícios, a implementação das metodologias ativas enfrenta desafios. Entre eles: necessidade de formação docente continuada; resistência a mudanças na prática pedagógica; limitação de tempo e infraestrutura; turmas numerosas; falta de recursos tecnológicos; dificuldade de planejamento colaborativo entre professores. Por outro lado, há inúmeras possibilidades. Escolas que adotam metodologias ativas relatam maior engajamento dos estudantes, melhora nas habilidades de leitura e escrita e maior integração entre as áreas do conhecimento. A utilização de recursos simples, como jogos pedagógicos, textos variados, cartazes e materiais manipuláveis, permite implementar essas metodologias mesmo com infraestrutura limitada. A formação docente é um fator determinante. Professores capacitados compreendem que metodologias ativas não

substituem práticas fundamentais da alfabetização, mas as enriquecem ao ampliar oportunidades de aprendizagem significativa.

Considerações Finais

A análise apresentada demonstra que as metodologias ativas exercem influência significativa no desenvolvimento das competências de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao promover protagonismo, interação e contextualização, essas abordagens favorecem a construção de habilidades essenciais à alfabetização e ao letramento.

Entre os principais benefícios observados estão: melhoria da consciência fonológica, ampliação do vocabulário, maior fluência e compreensão leitora, desenvolvimento da autoria na escrita e intensificação das práticas discursivas. As metodologias ativas também contribuem para integrar tecnologias digitais e multiletramentos ao cotidiano escolar, preparando as crianças para desafios contemporâneos.

No entanto, para que seu uso seja eficaz, é necessário planejamento pedagógico cuidadoso, alinhado a objetivos claros de aprendizagem. A intencionalidade didática do professor, associada à formação continuada e ao apoio institucional, é elemento-chave para garantir a qualidade da implementação.

Em síntese, as metodologias ativas não representam solução única para os desafios da alfabetização, mas constituem caminhos potentes para ampliar a participação, o interesse e o desempenho das crianças na leitura e escrita. Sua adoção, integrada a práticas tradicionais e fundamentada em princípios pedagógicos consistentes, pode fortalecer significativamente o processo de alfabetização nos anos iniciais, contribuindo para a formação de leitores e escritores críticos, autônomos e criativos.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, R. A. Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa. São Paulo: Atlas, 2020.

BARBOSA, D.; SOUZA, V. Alfabetização e Letramento na Escola Contemporânea. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. Porto Alegre: Artmed, 2018.

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

FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, J.; BACICH, L. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. Multiletramentos na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

- A mediação docente na Educação Física Inclusiva: estratégias para o aluno com TEA nas séries iniciais (Dailde Ferreira Alves; Fábio Coelho Pinto)

A mediação docente na Educação Física Inclusiva: estratégias para o aluno com TEA nas séries iniciais

Dailde Ferreira Alves³

Fábio Coelho Pinto⁴

DOI: [10.5281/zenodo.17753983](https://doi.org/10.5281/zenodo.17753983)

RESUMO

O presente artigo analisa as práticas pedagógicas e os desafios inerentes à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo central é compreender como os docentes planejam e executam suas atividades para garantir a participação efetiva desses estudantes, bem como avaliar os impactos dessas práticas no desenvolvimento motor e social. A metodologia adotada constitui-se de uma revisão bibliográfica aprofundada, articulando dados empíricos com publicações científicas recentes do período de 2020 a 2025. Os resultados indicam que, apesar da legislação vigente, a inclusão plena é obstaculizada pela formação docente insuficiente e pela carência de infraestrutura escolar adequada. Conclui-se que a superação desses entraves exige uma reformulação nas políticas de formação continuada e um maior suporte institucional para a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Formação Docente. Estratégias Pedagógicas.

ABSTRACT

This article analyzes the pedagogical practices and challenges inherent to the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Physical Education classes in the early grades of Elementary School. The central objective is to understand how teachers plan and execute their activities to ensure the effective participation of these students, as well as to evaluate the impacts of these practices on motor and social development. The methodology adopted consists of an in-depth bibliographic review, articulating empirical data with recent scientific publications from the period 2020 to 2025. The results indicate that, despite current legislation, full inclusion is hindered by insufficient teacher training and the lack of adequate school infrastructure. It is concluded that overcoming these obstacles requires a reformulation in

³ daildesferreiraalves@gmail.com

⁴ profphabiopinto@gmail.com

continuing education policies and greater institutional support for the implementation of adapted pedagogical strategies.

KEYWORDS: Inclusive Physical Education. Autism Spectrum Disorder. Teacher Training. Pedagogical Strategies.

Introdução

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) consolidou-se como uma das pautas mais urgentes e complexas no cenário educacional brasileiro contemporâneo. Esse movimento não representa apenas uma exigência legal, mas uma resposta ética à necessidade de garantir que o ambiente escolar seja um espaço democrático de convivência e aprendizado para todos. No entanto, a transposição dos direitos assegurados em lei para a prática cotidiana das escolas enfrenta barreiras estruturais e pedagógicas significativas que precisam ser investigadas. Como destaca Mantoan (2003), a inclusão exige uma ruptura paradigmática com os modelos tradicionais de ensino, demandando uma reorganização que valorize a diversidade como elemento enriquecedor e não como problema.

Além das barreiras físicas e curriculares, é imperativo considerar as barreiras atitudinais presentes na comunidade escolar, que muitas vezes se manifestam através de preconceitos velados ou da subestimação das capacidades da criança com TEA. A escola, como microcosmo da sociedade, deve atuar ativamente na desconstrução desses estigmas, promovendo uma cultura onde a diferença não seja vista como um déficit. Conforme aponta Cruz (2024), a inclusão genuína só ocorre quando há uma mudança de postura coletiva, onde todos os atores escolares, e não apenas o professor regente, se responsabilizam pelo acolhimento e pela aprendizagem do estudante atípico.

No contexto específico da Educação Física, a inclusão de alunos autistas assume contornos particulares devido à natureza prática e corporal da disciplina. As aulas envolvem dinâmicas de movimento, interação social intensa e estímulos sensoriais variados, fatores que podem ser tanto benéficos quanto

desafiadores para crianças no espectro. A falta de preparo para lidar com hipersensibilidades ou dificuldades motoras específicas pode transformar a aula em um ambiente hostil se não houver mediação adequada. Segundo Bulhões *et al.* (2025), embora o número de matrículas de alunos com TEA tenha crescido, as instituições de ensino regular frequentemente demonstram despreparo estrutural e metodológico para acolher efetivamente essas crianças.

O papel do professor de Educação Física nas séries iniciais é determinante, pois é nessa etapa que se constroem as bases do desenvolvimento motor e das primeiras relações sociais fora do núcleo familiar. A intervenção docente precisa ser intencional, planejada e fundamentada em estratégias que considerem as especificidades de cada aluno, evitando a mera integração física sem participação real. A literatura aponta que a mediação pedagógica é o fator diferencial que permite ao aluno com TEA transitar do isolamento para a cooperação. Nesse sentido, Vygotsky (2007) já alertava que a aprendizagem é um processo inerentemente social, dependente da qualidade das interações estabelecidas no ambiente educativo.

É importante ressaltar que a Educação Física nas séries iniciais transcende o desenvolvimento de habilidades motoras isoladas; ela atua como um laboratório social onde regras de convivência, empatia e respeito mútuo são vivenciados na prática. Para a criança com autismo, que frequentemente enfrenta desafios na leitura de contextos sociais, esse ambiente oferece oportunidades únicas de aprendizagem mediada. Segundo Almeida *et al.* (2024), quando o professor atua com intencionalidade pedagógica, as atividades corporais tornam-se ferramentas potentes para a construção de vínculos afetivos e para a inserção da criança no grupo de pares.

Diante desse cenário, este estudo justifica-se pela necessidade premente de mapear e analisar as práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas no chão da escola. Compreender como os professores enfrentam a realidade da inclusão, quais ferramentas utilizam e quais angústias vivenciam é essencial para propor melhorias na formação e na gestão escolar. A pesquisa busca dar visibilidade às estratégias que funcionam, bem como

expor as fragilidades que ainda persistem no sistema de ensino. Conforme ressaltam Fiorini e Manzini (2021), investigar as lacunas na formação profissional é o primeiro passo para desenhar programas de capacitação que realmente dialoguem com as necessidades dos professores.

O objetivo geral deste artigo é analisar as práticas inclusivas desenvolvidas por professores de Educação Física nas séries iniciais, com foco nas estratégias pedagógicas e nos desafios enfrentados. Busca-se não apenas descrever o estado da arte, mas analisar criticamente a efetividade das ações docentes diante das demandas complexas do autismo. Para tanto, o estudo se debruça sobre a produção teórica recente e sobre os dados contextuais, estabelecendo um diálogo entre a teoria e a prática. A intenção é fornecer subsídios para que gestores e educadores possam repensar suas atitudes e políticas internas.

O transtorno do espectro autista e o desenvolvimento motor

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos. Essas características manifestam-se de forma heterogênea, o que significa que cada criança autista apresenta um perfil único de habilidades e desafios, exigindo do professor um olhar individualizado. Na Educação Física, as implicações do TEA são visíveis não apenas na interação social, mas também no desempenho motor, que muitas vezes apresenta atrasos significativos. Estudos recentes, como o de Jesus *et al.* (2024), indicam que crianças com TEA tendem a ter maiores dificuldades em habilidades motoras grossas, como correr e saltar, e no equilíbrio.

A estruturação do esquema corporal é outro aspecto crucial que merece atenção nas séries iniciais, pois muitas crianças com TEA apresentam dificuldades em perceber seu corpo no espaço e em planejar sequências motoras complexas. A falta de consciência corporal pode gerar insegurança e

evitar a participação em brincadeiras coletivas, reforçando o isolamento. Mello, Fiorini e Coqueiro (2019) destacam que intervenções focadas na psicomotricidade, quando aplicadas precocemente, auxiliam na organização interna da criança, refletindo positivamente não apenas na execução de movimentos, mas também na sua autorregulação emocional.

A coordenação motora e o planejamento de movimentos (praxia) são áreas frequentemente afetadas no autismo, impactando a autonomia da criança em atividades cotidianas e escolares. A Educação Física surge, então, como uma ferramenta terapêutica e pedagógica vital para estimular essas competências, desde que as atividades sejam devidamente adaptadas. O trabalho com o corpo permite que a criança explore seus limites, melhore sua noção espacial e desenvolva maior controle postural. Gama (2025) reforça que o treinamento físico estruturado pode resultar em ganhos motores expressivos, além de contribuir para a redução de estereotípias motoras comuns no espectro.

Além das questões motoras, as particularidades sensoriais das crianças autistas, como hipersensibilidade a sons, toques ou luzes, influenciam diretamente sua participação nas aulas. Um ginásio barulhento ou o apito do professor podem ser estímulos aversivos que desencadeiam crises ou retraimento, exigindo adaptações ambientais. O professor precisa estar atento a esses gatilhos para criar um ambiente seguro e acolhedor, onde o aluno se sinta confortável para experimentar o movimento. Aquino Júnior (2024) sugere que o conhecimento sobre o perfil sensorial de cada estudante é uma competência indispensável para o docente de Educação Física inclusiva.

Ademais, é fundamental compreender que o desenvolvimento motor no autismo não ocorre de forma linear e pode ser influenciado pela motivação e pelo interesse da criança na atividade proposta. O hiperfoco, característica comum no espectro, pode ser utilizado estrategicamente pelo professor como um canal para engajar o aluno em desafios motores. Conforme Gama (2025), ao associar exercícios físicos a temas de interesse do estudante, o docente consegue romper barreiras de resistência, promovendo uma participação mais

ativa e funcional que contribui para a aquisição de novas competências motoras.

Marco legal e políticas públicas de inclusão

A fundamentação legal para a inclusão de alunos com TEA no Brasil é robusta, amparada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esses documentos estabelecem a educação como um direito de todos e dever do Estado, proibindo qualquer forma de discriminação e garantindo o atendimento educacional especializado. A legislação evoluiu para reconhecer especificamente os direitos das pessoas com deficiência, consolidando a perspectiva da educação inclusiva como norma, e não exceção. O estudo confirma que a inclusão é respaldada por normativas nacionais que obrigam a adaptação do sistema de ensino às necessidades dos alunos.

No âmbito curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes, sem exceção, orientando para a flexibilização das práticas pedagógicas. Isso implica que a adaptação não deve ser entendida como um empobrecimento do conteúdo, mas como uma estratégia de equidade para garantir o acesso ao conhecimento. A legislação vigente, portanto, desafia a escola a sair de um modelo padronizado de ensino para um modelo centrado nas potencialidades do sujeito, exigindo, como aponta Mantoan (2003), uma reinvenção das práticas escolares para atender à diversidade.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) representou um marco decisivo ao tipificar como crime a recusa de matrícula e ao exigir a oferta de profissionais de apoio escolar. Para o aluno com autismo, essa lei garante o direito a adaptações curriculares e metodológicas que viabilizem seu aprendizado em igualdade de condições com os demais. No entanto, a mera existência da lei não garante que as escolas estejam preparadas para cumpri-la, gerando um abismo entre o texto legal e a realidade das quadras esportivas.

Conforme analisado por pesquisadores contemporâneos, a efetivação dessas diretrizes enfrenta a barreira da falta de recursos financeiros e humanos nos municípios.

Recentemente, o cenário político tem buscado atualizações para fortalecer a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Esses dispositivos legais reafirmam o compromisso do Estado com a eliminação de barreiras e com a formação de professores, buscando corrigir as falhas de implementação das políticas anteriores. A ênfase atual recai na intersetorialidade, envolvendo saúde, assistência social e educação para um atendimento integral ao estudante com TEA. Segundo Conrado (2025), apesar dos avanços normativos, as instituições de ensino regular ainda carecem de suporte institucional sólido para transformar a lei em prática pedagógica efetiva.

Entretanto, a eficácia das políticas públicas depende diretamente da articulação entre os diferentes setores que atendem a criança com TEA, como saúde, educação e assistência social. A escola não pode atuar como uma ilha; a legislação prevê a intersetorialidade como mecanismo para garantir um suporte integral. Bulhões *et al.* (2025) alertam que, sem essa rede de apoio consolidada e sem o diálogo constante entre a gestão escolar, a família e os terapeutas, as leis de inclusão correm o risco de permanecerem no plano teórico, sem transformar efetivamente a realidade do aluno no chão da escola.

Desafios da formação docente

A formação inicial dos professores de Educação Física tem sido apontada, sistematicamente, como insuficiente para lidar com a complexidade da inclusão escolar. Os currículos das licenciaturas, muitas vezes, abordam o tema de forma superficial ou teórica, sem oferecer experiências práticas de contato com a deficiência ou com o autismo. O resultado são profissionais que chegam ao mercado de trabalho sentindo-se inseguros e desamparados diante da diversidade da sala de aula. Cruz (2024) e Conceição (2024) corroboram essa visão ao afirmarem que a maioria dos docentes relata não ter recebido

preparo adequado durante a graduação para adaptar suas aulas a alunos com TEA.

Existe também um distanciamento significativo entre o conhecimento teórico adquirido nas universidades e a realidade complexa e dinâmica do ambiente escolar. Muitos professores dominam os conceitos legais e clínicos do autismo, mas encontram dificuldades em transpô-los para a didática da Educação Física, onde o controle de turma e as variáveis ambientais são intensos. Aquino Júnior (2024) reforça que a formação não deve se limitar à teoria, mas precisa incluir vivências práticas e estudos de caso que instrumentalizem o docente para resolver situações-problema cotidianas, diminuindo a sensação de impotência diante dos desafios da inclusão.

A ausência de formação continuada agrava o problema, pois impede que os professores em exercício atualizem seus conhecimentos e discutam suas práticas com pares e especialistas. A inclusão é um processo dinâmico que exige estudo constante sobre novas metodologias, tecnologias assistivas e características do desenvolvimento atípico. Sem programas institucionais de capacitação, o professor fica refém de sua própria intuição ou da busca individual por conhecimento, o que gera uma qualidade de ensino desigual. Fiorini e Manzini (2021) enfatizam que é necessário identificar as carências específicas dos professores para desenhar formações que sejam realmente eficazes e transformadoras.

Além das questões técnicas, a formação docente precisa abordar as competências socioemocionais e atitudinais necessárias para a inclusão. O preconceito e a resistência à mudança ainda são barreiras visíveis no corpo docente, muitas vezes fruto do desconhecimento sobre o potencial de aprendizagem do aluno autista. A sensibilização dos professores é tão importante quanto o domínio de técnicas pedagógicas, pois a inclusão começa na postura acolhedora e na crença de que todos podem aprender. Siqueira e Chicon (2017) destacam que qualidades como "persistência, paciência e ousadia" são alicerces para a construção de práticas inclusivas, indicando que a dimensão humana é central na docência.

A saúde emocional do professor é outro fator que não pode ser negligenciado na discussão sobre formação e atuação profissional. A falta de preparo e de apoio institucional gera, muitas vezes, quadros de frustração e ansiedade docente, o que impacta diretamente a qualidade da mediação pedagógica. Para que o professor possa acolher a diversidade, ele também precisa sentir-se acolhido e respaldado em sua prática. Cruz (2024) argumenta que espaços de formação continuada devem servir também como locais de escuta e troca de experiências entre pares, fortalecendo a identidade docente e a segurança para atuar com a educação inclusiva.

Estratégias pedagógicas inclusivas: o planejamento

O planejamento pedagógico é o ponto de partida para qualquer prática inclusiva exitosa na Educação Física, exigindo do professor uma antecipação das barreiras que o aluno poderá encontrar. Não basta "deixar jogar"; é preciso estruturar a aula considerando as habilidades, os interesses e as limitações sensoriais da criança com TEA. A elaboração de um planejamento flexível, em colaboração com a família e especialistas, é uma estratégia recomendada para alinhar objetivos e métodos. Mello, Fiorini e Coqueiro (2019) reforçam que a adaptação das atividades às necessidades específicas de cada aluno é condição essencial para que os objetivos educacionais sejam atingidos.

Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma abordagem promissora, ao propor que o planejamento seja concebido, desde o início, para contemplar a diversidade de todos os alunos, e não apenas adaptado a posteriori para a criança com deficiência. Ao diversificar as formas de apresentação do conteúdo e de expressão do aprendizado, o professor beneficia a turma inteira. Segundo Conceição (2024), essa mudança de perspectiva retira o foco da "limitação" do aluno com TEA e o coloca na responsabilidade do docente em eliminar barreiras pedagógicas através de um planejamento intencionalmente inclusivo.

A utilização de rotinas visuais e previsibilidade é uma estratégia pedagógica poderosa para reduzir a ansiedade de crianças autistas durante as aulas. O uso de quadros de rotina ou demonstrações visuais claras das tarefas ajuda o aluno a compreender o que se espera dele e o que vai acontecer em seguida. Essa estruturação diminui comportamentos disruptivos e aumenta o tempo de engajamento na atividade física proposta. Estudos revisados, como o de Aquino Júnior (2024) e Maia *et al.* (2020), confirmam que estratégias de comunicação alternativa e estruturação do ambiente são fundamentais para a organização interna da criança com TEA.

A instrução segmentada e o uso de comandos diretos e concretos facilitam a compreensão das regras e dos movimentos por parte dos alunos com autismo. Em vez de explicações longas e abstratas, o professor deve dividir a tarefa em etapas menores, garantindo que a criança domine cada parte antes de avançar para a complexidade do todo. Essa abordagem respeita o estilo de processamento cognitivo de muitas pessoas no espectro, que tendem a ser literais e focadas em detalhes. Gomes e Caetano (2021) apontam que intervenções lúdicas e comunicativas bem direcionadas são essenciais para superar as barreiras de interação e compreensão.

A avaliação na Educação Física inclusiva também deve ser repensada dentro do planejamento estratégico, afastando-se de critérios comparativos ou baseados apenas na performance técnica. Para o aluno com TEA, a avaliação deve focar no progresso individual, considerando aspectos como a participação, a interação social e a superação de desafios sensoriais e motores. Mello, Fiorini e Coqueiro (2019) defendem que o registro contínuo das evoluções do estudante, por meio de relatórios descritivos e observação sistemática, é fundamental para reorientar as estratégias de ensino e garantir que o planejamento esteja efetivamente atendendo às necessidades do aluno.

A ludicidade como ferramenta de mediação

A ludicidade ocupa um lugar central nas estratégias de inclusão na Educação Física para as séries iniciais, pois o brincar é a linguagem universal da infância. Jogos e brincadeiras, quando bem mediados, criam um espaço seguro onde o erro é parte do processo e a competição cede lugar à cooperação e à diversão. Para a criança autista, o lúdico pode ser a porta de entrada para a interação social, desde que respeite seus interesses (hiperfocos) e seu tempo de resposta. Almeida *et al.* (2024) destacam a importância de uma pedagogia sensível e adaptativa, focada nas capacidades individuais dos alunos, onde o lúdico atua como facilitador.

Contudo, é preciso considerar que muitas crianças com autismo apresentam dificuldades com o brincar simbólico e com a abstração, o que pode tornar jogos de "faz de conta" desafiadores se não houver uma mediação concreta. O professor deve atuar como uma ponte entre o mundo concreto da criança e o universo lúdico, utilizando objetos reais e referências visuais para dar sentido à brincadeira. Gomes e Caetano (2021) observam que, quando o docente modela a brincadeira e participa ativamente dela, ele oferece um suporte seguro para que a criança com TEA possa experimentar novas formas de interação e expandir seu repertório imaginativo.

A adaptação de regras e materiais nos jogos é uma prática necessária para garantir a equidade de participação. Isso pode envolver o uso de bolas mais leves ou coloridas, a delimitação visual do espaço de jogo ou a alteração das regras para permitir diferentes formas de pontuação ou participação. Essas modificações não "facilitam" demais, mas removem barreiras desnecessárias que impediriam o aluno com dificuldades motoras ou sensoriais de brincar com seus pares. Barroso e Vianna (2023) argumentam que a Educação Física escolar deve promover a integração social através de atividades adaptadas, onde a diversidade é acolhida na dinâmica do jogo.

O uso de jogos cooperativos em detrimento dos competitivos tem se mostrado uma estratégia eficaz para reduzir a ansiedade social e promover o acolhimento do aluno com TEA. Nessas atividades, o objetivo é comum e o sucesso depende da colaboração de todos, o que diminui a estigmatização da criança que possui menor habilidade motora ou social. O grupo passa a ver o

colega com deficiência como um parceiro necessário, e não como um adversário ou um "peso" para a equipe. Pesquisas indicam que ambientes inclusivos baseados na cooperação melhoram significativamente as interações sociais de crianças em idade escolar.

A ludicidade também desempenha um papel fundamental na regulação emocional e na redução do estresse, criando um ambiente de aprendizagem mais leve e prazeroso. Ao se envolver em atividades lúdicas prazerosas, a criança com TEA tende a baixar suas defesas sensoriais e a se abrir mais para o contato com o outro. Almeida *et al.* (2024) reforçam que o prazer proporcionado pelo jogo é um potente motivador neurobiológico, facilitando a fixação de aprendizagens motoras e sociais que, em contextos rígidos ou excessivamente formais, seriam muito mais difíceis de serem alcançadas.

Desafios estruturais e institucionais

A infraestrutura física das escolas públicas brasileiras representa, muitas vezes, um obstáculo severo à prática de uma Educação Física inclusiva de qualidade. Quadras sem cobertura, pisos irregulares, acústica inadequada e falta de acessibilidade arquitetônica dificultam o trabalho do professor e podem ser hostis para alunos com hipersensibilidade sensorial. A falta de materiais pedagógicos diversificados também limita as possibilidades de adaptação das aulas, obrigando o docente a improvisar constantemente. Conrado (2025) aponta que as limitações estruturais são citadas recorrentemente pelos professores como fatores que impedem a realização de um trabalho pedagógico ideal.

A superlotação das turmas nas escolas públicas é outro fator estrutural que compromete a qualidade da inclusão na Educação Física, dificultando o olhar individualizado que o aluno com TEA necessita. O professor, muitas vezes responsável por gerenciar muitos alunos em um espaço aberto, encontra barreiras físicas para oferecer a mediação próxima e atenta exigida. Conforme Nicolle (2023), essa realidade impõe um ritmo de aula que muitas vezes

atropela o tempo de resposta da criança autista, gerando exclusão não por falta de vontade docente, mas pela inviabilidade logística imposta pelo sistema educacional.

A carência de recursos humanos, especificamente de profissionais de apoio (mediadores ou cuidadores), sobrecarrega o professor regente e compromete a atenção individualizada necessária ao aluno com TEA. Em turmas numerosas, é humanamente impossível para o professor de Educação Física gerenciar a dinâmica coletiva e, ao mesmo tempo, oferecer o suporte intensivo que algumas crianças autistas demandam. A presença de um profissional de apoio qualificado, que trabalhe em parceria com o professor, é fundamental para mediar conflitos e auxiliar nas atividades práticas. Nicolle (2023) enfatiza que a atribuição do educador é dispor de condições educativas em um ambiente previamente preparado, o que inclui o suporte humano.

O suporte da gestão escolar é outro fator crítico; sem uma liderança comprometida com a inclusão, as iniciativas dos professores tendem a ser isoladas e pouco sustentáveis. A direção da escola deve garantir tempos e espaços para o planejamento colaborativo, promover a formação em serviço e facilitar a aquisição de materiais adaptados. Quando a gestão não assume a inclusão como uma política institucional, o professor sente-se desamparado e as famílias, desassistidas. O estudo reforça que a ausência de políticas claras dentro das escolas é uma das causas da marginalização dos alunos com autismo nas atividades físicas.

Além disso, a falta de tempos pedagógicos destinados ao planejamento colaborativo entre o professor de Educação Física e o professor da sala de aula regular ou do Atendimento Educacional Especializado (AEE) fragmenta o trabalho inclusivo. A inclusão eficaz pressupõe uma continuidade nas estratégias utilizadas com a criança em diferentes espaços escolares. Bulhões *et al.* (2025) argumentam que a gestão escolar deve priorizar a criação de espaços de diálogo interdisciplinar, garantindo que as adaptações e o conhecimento sobre o aluno sejam compartilhados, fortalecendo a rede de apoio institucional.

Impactos no desenvolvimento social e emocional

A participação em aulas de Educação Física inclusivas oferece oportunidades ímpares para o desenvolvimento das habilidades sociais de crianças com autismo. O ambiente da quadra, menos formal que a sala de aula, propicia interações espontâneas, trocas de turno e a necessidade de comunicação não-verbal, aspectos frequentemente desafiadores no TEA. Ao compartilhar materiais e espaços, a criança aprende a perceber o outro, a respeitar limites e a construir vínculos de amizade. Gomes e Caetano (2021) observam que a interação mediada nas aulas de Educação Física contribui para a superação do isolamento e para a melhoria da comunicação entre pares.

A prática regular de atividades físicas também contribui significativamente para a autorregulação comportamental, permitindo que a criança com TEA canalize sua energia e aprenda a lidar com limites corporais e espaciais. A estrutura da aula de Educação Física, com início, meio e fim, ajuda na organização temporal do aluno, reduzindo a ansiedade frente ao imprevisível. Segundo Jesus et al. (2024), os benefícios do exercício físico transcendem a questão fisiológica, atuando diretamente na melhoria do humor e na estabilidade emocional, fatores essenciais para a disponibilidade da criança para o aprendizado em sala de aula.

O fortalecimento da autoestima e da autoimagem é outro benefício direto da inclusão bem-sucedida nas atividades corporais. Quando a criança com TEA consegue realizar uma tarefa motora, marcar um ponto ou simplesmente participar de uma brincadeira com o grupo, ela experimenta sentimentos de competência e pertencimento. Essas vivências positivas combatem a frustração e a sensação de incapacidade que muitas vezes acompanham o diagnóstico de deficiência. Barroso e Vianna (2023) ressaltam que a inclusão promove o bem-estar emocional, sendo um fator de proteção contra a depressão e a ansiedade em crianças e jovens autistas.

No entanto, é preciso estar atento para que a Educação Física não se torne um local de bullying ou exclusão velada, o que causaria danos emocionais severos. Se não houver uma mediação atenta do professor para coibir preconceitos e garantir o respeito, a diferença do aluno autista pode ser alvo de zombaria. O docente deve atuar proativamente na construção de um clima de respeito à diversidade, educando também os alunos típicos sobre empatia e convivência. Siqueira e Chicon (2017) lembram que a confiança no potencial de todos os alunos é a base para criar um ambiente onde as diferenças não sejam motivos de desigualdade.

É importante destacar o impacto da convivência na formação dos alunos neurotípicos, que, ao interagirem com colegas com TEA nas aulas de Educação Física, desenvolvem competências socioemocionais valiosas, como a tolerância e a solidariedade. A inclusão não beneficia apenas o aluno com deficiência, mas enriquece todo o grupo ao expor a diversidade humana como um valor. Siqueira e Chicon (2017) apontam que, em um ambiente bem mediado, as crianças aprendem a adaptar suas próprias brincadeiras para incluir o colega, construindo uma consciência cidadã desde as séries iniciais.

Considerações finais

A análise realizada ao longo deste estudo evidencia que a inclusão de crianças autistas na Educação Física escolar é um processo complexo, permeado por tensões entre o ideal normativo e a realidade prática. Embora os benefícios motores, sociais e emocionais da prática de atividades físicas para alunos com TEA sejam amplamente comprovados pela literatura, sua efetivação depende de variáveis que muitas vezes escapam ao controle do professor. A pesquisa bibliográfica e documental confirma que a falta de formação específica e a precariedade estrutural das escolas continuam sendo os principais entraves para uma inclusão de qualidade.

Diante dos dados analisados, percebe-se que a inclusão não é um estado estático a ser alcançado, mas um processo contínuo que exige revisão

constante das práticas e das posturas institucionais. O sucesso da inclusão na Educação Física depende de um equilíbrio delicado entre o conhecimento técnico do professor e sua sensibilidade humana para perceber as nuances do desenvolvimento de cada criança. Como reforça Aquino Júnior (2024), a prática pedagógica deve ser reflexiva e adaptável, capaz de transformar os desafios cotidianos em oportunidades de inovação didática e de crescimento coletivo.

As estratégias pedagógicas identificadas, como o uso de recursos visuais, a adaptação curricular e a ludicidade, mostram-se caminhos promissores para superar as barreiras do autismo no ambiente escolar. No entanto, essas práticas não podem depender exclusivamente da boa vontade ou do talento individual de alguns professores; elas precisam ser institucionalizadas através de políticas públicas de formação continuada e suporte técnico. O professor de Educação Física precisa ser instrumentalizado para atuar como um mediador competente, capaz de transformar a diversidade em oportunidade de aprendizado. Mello, Fiorini e Coqueiro (2019) reforçam que a preparação docente é a chave para destravar o potencial inclusivo da disciplina.

Por fim, conclui-se que a escola inclusiva é um projeto em construção permanente, que exige o engajamento de gestores, professores, famílias e da sociedade como um todo. A Educação Física, por sua natureza dinâmica e socializadora, ocupa um lugar estratégico nesse processo, podendo ser a porta de entrada para a cidadania plena das crianças autistas. Futuras investigações devem continuar a monitorar a implementação das novas políticas públicas e dar voz aos próprios alunos com TEA para compreender a inclusão sob sua perspectiva. Garantir o direito de brincar, mover-se e conviver é garantir o direito à vida com dignidade.

Recomenda-se, portanto, que futuras pesquisas se dediquem a ouvir também as vozes das próprias crianças com TEA e de suas famílias sobre suas experiências nas aulas de Educação Física, ampliando a compreensão sobre a efetividade das práticas inclusivas. Somente através de uma escuta ativa e de um compromisso ético e político com a educação de qualidade para todos será possível superar as barreiras existentes. A Educação Física, por seu

potencial lúdico e socializador, reafirma-se como um espaço privilegiado para a construção de uma sociedade mais justa, onde a diversidade seja, de fato, celebrada e respeitada.

Referências

ALMEIDA, P. H. P. S.; MAZONI, A. R. G.; CONCEIÇÃO, V. M. Aprimorando a participação: estratégias para apoiar alunos com autismo na educação física escolar. SciELO Preprints, 2024.

AQUINO JÚNIOR, A. M. de. Inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física no contexto do Colégio Militar de Belo Horizonte: olhares e práticas pedagógicas. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

BARROSO, L. L.; VIANNA, R. M. A inclusão de alunos com TEA na educação física escolar nos anos iniciais: desafios e benefícios. Anais do Congresso Nacional de Educação, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BULHÕES, T. M. P. et al. Desafios para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. e29/1-16, 2025.

CONCEIÇÃO, V. M. da. Perspectivas e desafios da inclusão do autista na educação física escolar. *In: Educação Física: Ciência e Perspectiva*. Londrina: Editora Científica, v. 3, 2024.

CONRADO, A. S. Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista nas aulas de educação física. *International Integralize Scientific*, v. 5, n. 47, maio 2025.

CRUZ, J. S. A formação de professores para a inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, 2024.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias para a participação de alunos com transtorno do espectro autista em aulas de educação física. *Revista Teias, Rio de Janeiro*, v. 22, n. 66, p. 124-137, 2021.

GAMA, L. R. da. Desenvolvimento motor e inclusão: benefícios do treinamento físico para crianças com autismo. *Apae Ciência*, v. 22, n. 2, p. 80-91, 2025.

GOMES, L. P.; CAETANO, M. C. Intervenções lúdicas inclusivas: possibilidades e dificuldades de interação e comunicação de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) em aulas de educação física infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, v. 27, n. 4, p. 625-640, 2021.

JESUS, A. da C. et al. Benefícios da prática de atividade física para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. *Research, Society and Development*, v. 13, n. 7, e2013746235, 2024.

MAIA, J.; BATAGLION, G. A.; MAZO, J. Z. Alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: relatos de professores de Educação Física. *Revista Educação Especial, Santa Maria*, 2020.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, C. A.; FIORINI, M. L. S.; COQUEIRO, D. Benefícios da educação física escolar para o desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro

autista na percepção dos professores. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 241-248, 2019.

NICOLLE. Educação física escolar e inclusão de crianças autistas: possibilidades e desafios na perspectiva dos professores. Vitória: Unisaes, 2023.

SIQUEIRA, M. F.; CHICON, J. F. Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física: o aluno com autismo em foco. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 7-14, 2017.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**- A participação da comunidade na construção da escola democrática
(Maria Glauciane Lima de Sousa; Larissa Aparecida Garcia Oliveira
Galvan; Norma Sueli Peres Rocha)**

A participação da comunidade na construção da escola democrática

Maria Glauciane Lima de Sousa

Larissa Aparecida Garcia Oliveira Galvan

Norma Sueli Peres Rocha

DOI: [10.5281/zenodo.17545811](https://doi.org/10.5281/zenodo.17545811)

RESUMO

A participação da comunidade escolar na construção da escola democrática é de fundamental importância para que tenhamos uma sociedade participativa nas decisões da comunidade escolar, tal responsabilidade com o decorrer do tempo passou a não ser apenas tarefa do diretor, mas sim, de todos que querem uma sociedade mais justa e entendida de que sua colaboração é necessária para o bom andamento da gestão escolar e de tudo que compreende a escola.

Palavras-chave: Comunidade. Democrática. Escola. Gestão.

1 INTRODUÇÃO

A escola no decorrer do século XX, passou por grandes transformações, sendo que no final do século surge o modelo de gestão democrática, no qual a participação da comunidade se faz necessária para a construção da escola democrática, pois o diretor da escola não será mais o único a tomar as decisões pois, estas deverão ser tomadas em conjunto com a comunidade escolar. Nesse novo modelo faz-se necessário uma interação maior entre escola e comunidade para atingir os objetivos. As reuniões escolares passam a ser realizadas não só para comunicar o desempenho escolar dos alunos, mas também para a tomada de decisões e prestação de contas da escola. Os funcionários da escola e os pais dividem com a diretora as funções de gestão,

participando das decisões e fiscalizando, tornando assim a gestão democrática, onde toda a comunidade escolar é responsável pela escola.

Há muitas dificuldades para a construção da escola democrática, e a principal delas é fazer com que todos queiram participar desta gestão, seja por falta de tempo ou mesmo por falta de interesse, muitos não querem participar e ainda nos dias de hoje necessita um grande empenho para a construção de uma escola onde todos são participativos.

Temos então uma problemática para os gestores escolares que tem um papel fundamental na conscientização da comunidade quanto a sua importância para gestão democrática, Para Luck, (2011, p.97):

O desempenho de uma equipe depende da capacidade de seus membros de trabalharem em conjunto e solidariamente, mobilizando reciprocamente a intercomplementaridade de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, com vistas à realização de responsabilidades comuns. [...] Por outro lado, a mobilização e o desenvolvimento dessa capacidade dependem da capacidade de liderança de seus gestores.

A escola tem o grande desafio de oferecer um ensino de qualidade e fazer com que seja possível que o desenvolvimento do aluno aconteça, levando em consideração a formação de um cidadão participativo, crítico e consciente de seu papel na sociedade, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.511):

O exercício de práticas de gestão democráticas e participativas a serviço de uma organização escolar que melhor atenda à aprendizagem dos alunos requer conhecimentos, habilidades e procedimentos práticos. O trabalho nas escolas envolve, ao mesmo tempo, processos de mudança nas formas de gestão e mudanças nos modos individuais de pensar e agir. Em razão disso, a formação docente, tanto a inicial como a continuada, precisa incluir, com o estudo das ações de desenvolvimento organizacional, o desenvolvimento de competências individuais e grupais, para que os pedagogos especialistas e os professores possam participar de modo ativo e eficaz da organização e da gestão do trabalho na escola.

Numa gestão democrática se faz com a participação de todos e sabemos que quanto mais conscientização das ações, maiores são as possibilidades de construirmos uma educação inclusiva, democrática e de qualidade para todos os brasileiros.

DESENVOLVIMENTO

A participação da comunidade na construção da escola democrática é um processo que envolve um trabalho participativo entre os profissionais da educação e o apoio efetivo de toda a comunidade, unidos na organização, na construção, na administração, na avaliação dos projetos pedagógicos, nos planejamentos das ações, nos recursos recebidos, enfim, nos processos decisórios da escola, de acordo com o Artigo 205 da Constituição Federal, (BRASIL, 1988) “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Na construção da escola democrática a gestão deve oferecer um ensino baseado nos princípios democráticos, observamos as seguintes determinações, sobre gestão democrática, na LDB, em seus artigos 14 e 15:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público de valores éticos, da liberdade de expressão, do respeito aos direitos humanos, da responsabilidade, para que os mesmos desenvolvam as suas potencialidades, física, moral, intelectual e espiritual dentro de um ambiente que possibilite sua participação na comunidade como ser humano e cidadão.

Seguindo o princípio de que a escola é uma representação da sociedade, destacamos as relações entre professores, alunos, pais e comunidade, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu Artigo 4º (BRASIL, 1990) discorre que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação

dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte. Portanto, percebemos que é responsabilidade de todos assegurar os direitos à educação.

Para a construção de uma escola democrática é necessário haver um comprometimento de professores, funcionários, alunos e família, objetivando assim, uma parceria da sociedade na qual a escola está inserida quanto às suas responsabilidades, segundo o livro *Autonomia da educação: princípios e propostas*. (GADOTTI e ROMÃO, 1997, p. 16). “Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida.”

É função da escola e da comunidade, propiciar aos alunos a construção de conhecimentos que eles possam utilizar na sua formação profissional e desenvolvimento humano. Medeiros (2003) entende que a gestão democrática da educação:

... está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada, são questões que estão relacionadas a esse debate. (MEDEIROS, 2003, p.61).

Para que haja a democratização na escola é importante que o repasse das informações a toda a comunidade escolar seja feita através de reuniões coletivas, e que sejam claras e objetivas realizando os esclarecimentos e também mostrando a comunidade a importância da participação das reuniões e conselhos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conforme o Artigo 12 (BRASIL, 1996) “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as dos sistemas de ensino, terão a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola”. pois só assim com a participação de todos, poderemos alcançar um

ensino público de qualidade e uma sociedade melhor, mais participativa. Linhares (1986) afirma que,

... da escola, espera-se que ela promova a capacidade de discernir, de distinguir, de pensar que supõe assumir o mundo, a realidade histórica como matéria perceptível e com objetividade que nos permita sua maior compreensão e intervenções deliberadas. Da escola se espera o fortalecimento de sujeitos que, capazes de elaborar conhecimentos, contingências e estruturas, possam imaginar outros mundos ainda não concretizados e neles investir com paixão para construir tempos e lugares que ampliem as alternativas da realização humana e social (LINHARES, 1986, p.16).

A participação da comunidade na construção de uma escola democrática é imprescindível para que no dia a dia tenhamos uma sociedade mais participativa e sabedora de seus direitos e deveres. como afirma Paro (2006, p.25), “não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”, entendendo a educação como um processo que visa à construção de um indivíduo pleno e uma sociedade mais justa, humana e democrática, com homens críticos com ampla visão de mundo, capazes de superar os preconceitos sociais, uma sociedade emancipadora, em que os direitos e deveres presentes na Constituição Brasileira sejam para todos.

Para que uma escola seja democratizada é necessário que todos se conscientizem da importância da gestão compartilhada e do papel da escola no que se trata de ensino de qualidade. A gestão democrática não ocorre sem a participação de todos os componentes, o conceito democrático está relacionado com democratização do processo pedagógico na qual é muito importante a participação de todos nas decisões tomadas para resultados efetivos e significativos na educação. A organização da escola é responsabilidade de todos, dentro e fora de sala de aula.

CONCLUSÃO

Chegamos à conclusão que a escola é um espaço dinâmico onde os pressupostos estão sendo construídos no decorrer do caminho na qual é

percorrido por muitos. A democratização da escola não consiste apenas só na educação, mas também na participação da sociedade, seja nas decisões tomadas ou na construção de uma gestão participativa.

É muito importante a participação comunidade na gestão escolar, para que tenhamos transparência e a formação da cultura democrática escolar revelando a construção de uma nova maneira de gestão com a participação, a autonomia, a transparência, e a pluralidade, as quais se tornam características essenciais para a formação de uma cultura democrática escolar. É de suma importância que todos os envolvidos da escola tenham ciência e participação neste momento, dando a ênfase necessária para esta construção coletiva. Outro ponto importante é o papel do gestor frente a esse novo desafio, acreditamos que o gestor é parte fundamental para o processo de democratização, por ser considerado o articulador entre a escola e a comunidade. A partir de então, como relatamos em nossas pesquisas, a escola passa a perceber a importância de uma gestão mais democrática, deixando de lado a visão do diretor como único responsável por ela, enfatizamos em nosso trabalho a importância da participação, por a considerarmos um elemento essencial para a democratização escolar.

A gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários em todos os aspectos da organização da escola. Para que a gestão democrática aconteça é fundamental criar processos e instâncias deliberativas que viabilizem a participação escolar, entre todos os integrantes da escola, e que estes possam contar com a oportunidade de opinar e participar de decisões importantes no processo de ensino e aprendizado. O gestor escolar mediante a comunidade deve desenvolver e manter um clima organizacional democrático e participativo na Instituição, criando mecanismo de participação para todos envolvidos nesse processo. Fazendo com que a participação e a união de todos seja um instrumento primordial para todo o funcionamento de uma escola democrática.

REFERÊNCIAS

ADRIANO. Graciela Alice Carvalho. Gestão Educacional. Indaial. Uniasselvi, 2017

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. BRASIL.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: município e escola. IN: FERREIRA, N. S. e AGUIAR M. A. (Org.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2002.

-----, Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional. Petrópolis: Vozes, 2006. (Caderno de Gestão- Vôlei).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz Terra, 2004.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> .Acessado em 01 de agosto de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, p. 511, 2003.

LINHARES, C.F.S. A escola e seus profissionais. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

LIMA, LICÍNIO C. V. Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCK, Heloisa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 8º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Org.) Autonomia da educação: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Gestão Democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, V. Henrique. Gestão Democrática: participação da comunidade na escola. Nosso fazer, Curitiba, ano 1, n.9, ago. 1995

MEDEIROS, I.L. A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000- a tensão entre reforma e mudança. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Baruffi, Monica Maria. Políticas Educacionais. Indaial. Uniasselvi, 2017.

- A relevância do brincar para o desenvolvimento integral na Educação Infantil (Jaqueline Mila Lucena de Oliveira; Neuvane Gamero Andrade Guevara; Lucinéia Guevara Vieira)

A relevância do brincar para o desenvolvimento integral na Educação Infantil

Jaqueline Mila Lucena de Oliveira
Neuvane Gamero Andrade Guevara
Lucinéia Guevara Vieira

DOI: [10.5281/zenodo.17642767](https://doi.org/10.5281/zenodo.17642767)

RESUMO

O brincar constitui-se como uma prática essencial para o desenvolvimento infantil, sendo reconhecido como um direito garantido em documentos nacionais e internacionais. Na Educação Infantil, o brincar assume função estruturante na aprendizagem, na formação da subjetividade, no desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional. Mais do que uma atividade recreativa, o brincar é uma forma de expressão, exploração e compreensão do mundo. Este artigo discute a importância do brincar no desenvolvimento infantil, analisando contribuições de autores como Vygotsky, Piaget, Wallon e Kishimoto, além de documentos normativos como BNCC e DCNEI. Abordam-se diferentes tipos de brincadeiras, seu papel no processo de aprendizagem, as interações sociais que se estabelecem no contexto lúdico e os desafios enfrentados pelas instituições para garantir o brincar de forma planejada e significativa. Evidencia-se que o brincar, quando intencionalmente mediado pelo professor, contribui para aprendizagens mais profundas, para o desenvolvimento da autonomia, da linguagem, da criatividade e das competências socioemocionais. O artigo também analisa as condições pedagógicas, estruturais e formativas necessárias para efetivar práticas lúdicas qualificadas nas instituições de Educação Infantil. Conclui-se que o brincar é uma prática indispensável, que exige reconhecimento, planejamento e valorização como eixo fundamental da educação das crianças pequenas.

Palavras-chave: Brincar. Desenvolvimento infantil. Educação infantil. Ludicidade. Aprendizagem.

Introdução

A infância é uma fase singular da vida humana, marcada por intensas descobertas, aprendizagens e transformações. Nesse período, o brincar destaca-se como uma forma privilegiada de expressão e de interação da

criança com o mundo. Desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), o brincar é reconhecido como eixo estruturante do currículo, ao lado das interações. Essas normativas reforçam que a aprendizagem infantil ocorre de maneira integrada, por meio de experiências sensoriais, emocionais, corporais, cognitivas e sociais, nas quais o brincar tem papel central.

Historicamente, nem sempre o brincar ocupou lugar de destaque nas práticas educativas. Durante muito tempo, a Educação Infantil foi marcada por modelos assistencialistas ou por práticas de escolarização precoce que desconsideravam a natureza lúdica da infância. Apenas a partir de estudos de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon é que o brincar passou a ser compreendido como atividade essencial ao desenvolvimento integral, possibilitando à criança construir simbolizações, elaborar emoções, internalizar regras, experimentar papéis sociais e desenvolver funções psicológicas superiores.

No contexto contemporâneo, com a expansão da Educação Infantil no Brasil, aumenta a necessidade de compreender o brincar como direito e como prática pedagógica. Não se trata de ver o brincar apenas como recreação ou passatempo, mas como elemento estruturador de aprendizagens significativas. A brincadeira potencializa autonomia, criatividade, resolução de problemas, imaginação, linguagem e desenvolvimento moral. Além disso, proporciona oportunidades para conviver, cooperar e negociar sentidos e regras com outras crianças, ampliando o repertório social.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância do brincar no desenvolvimento infantil, especialmente no contexto da Educação Infantil, analisando fundamentos teóricos, aspectos pedagógicos, contribuições para diferentes dimensões do desenvolvimento e desafios para sua efetiva implementação. Também são apresentados exemplos de práticas lúdicas e reflexões sobre o papel do professor como mediador das experiências infantis.

Desenvolvimento

Fundamentos teóricos do brincar

O brincar, como prática humana, é abordado por diversas correntes teóricas. Sob a perspectiva de Jean Piaget, a brincadeira está intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo. Para o autor, a criança aprende manipulando objetos, experimentando, repetindo ações e construindo esquemas mentais. O jogo simbólico é especialmente relevante na fase pré-operatória, pois permite à criança reproduzir situações reais, reorganizar experiências e desenvolver pensamento representacional.

Lev Vygotsky, por sua vez, atribui ao brincar uma função social e cultural. Para ele, o jogo simbólico cria uma zona de desenvolvimento proximal, ampliando possibilidades de aprendizagem. Ao brincar, a criança internaliza signos, regras e significados culturalmente produzidos, desenvolvendo atenção voluntária, memória, imaginação e linguagem.

Henri Wallon destaca o papel das emoções, do movimento e das interações nas brincadeiras. Para o autor, o jogo favorece a construção da afetividade e da personalidade, permitindo à criança experimentar, expressar desejos e elaborar conflitos.

Kishimoto, referência brasileira na área da ludicidade, reforça que o brinquedo é instrumento cultural que media aprendizagens e interações. A autora ressalta que o brincar não é apenas atividade espontânea, mas prática intencional que deve integrar o currículo da Educação Infantil.

Assim, as diversas abordagens teóricas convergem ao reconhecer o brincar como prática indispensável, que promove desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural.

2. O brincar como direito e princípio pedagógico

O brincar é reconhecido como direito no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Marco Legal da Primeira Infância (2016) e nas

DCNEI/2009. A BNCC reforça que a Educação Infantil deve oferecer experiências que envolvam situações lúdicas intencionais e espontâneas, garantindo às crianças oportunidades de:

- explorar materiais, espaços e objetos;
- experimentar diferentes modos de expressão;
- brincar livremente e em atividades orientadas;
- interagir com pares e adultos;
- desenvolver autonomia e criatividade.

A garantia desse direito implica oferecer ambientes ricos, seguros, estimulantes e acessíveis, onde o brincar seja prática cotidiana.

3. Tipos de brincadeiras e suas contribuições

3.1 Brincadeiras simbólicas

Permitem à criança representar o mundo social, dramatizar papéis e compreender relações humanas. São fundamentais para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e das funções simbólicas.

3.2 Jogos de regras

Desenvolvem habilidades como atenção, autocontrole, respeito às normas e tomada de decisões. Ao negociar regras, a criança aprende a conviver e a resolver conflitos.

3.3 Brincadeiras motoras

Estimula-se coordenação, equilíbrio, lateralidade e consciência corporal. Pular corda, correr, escalar e dançar são exemplos.

3.4 Brincadeiras com música e expressão artística

Contribuem para o desenvolvimento rítmico, sensorial e expressivo, além de fortalecer vínculos afetivos.

3.5 Brincadeiras de exploração

Possibilitam que a criança descubra propriedades físicas dos objetos, investigue e formule hipóteses.

4. O brincar e o desenvolvimento cognitivo

O brincar potencializa processos como atenção, memória, imaginação, raciocínio lógico e criatividade. Ao manipular objetos, enfrentar desafios e resolver problemas, a criança constrói conhecimento de maneira ativa. As brincadeiras simbólicas, por exemplo, permitem a reorganização de experiências e a elaboração de conceitos.

Jogos que envolvem contagem, classificação e ordenação contribuem para o desenvolvimento matemático. A exploração de livros, histórias e brincadeiras de faz de conta favorece o desenvolvimento linguístico e narrativo.

5. O brincar e o desenvolvimento socioemocional

Brincar é experimentar emoções. Alegria, frustração, cooperação, conflito, empatia e solidariedade emergem nas situações lúdicas. Durante o jogo, a criança aprende a negociar, a esperar sua vez, a lidar com perdas e a celebrar conquistas. Essas vivências fortalecem habilidades socioemocionais essenciais para a vida adulta.

6. O papel do professor no brincar

No contexto da Educação Infantil, o professor desempenha um papel essencial na mediação das experiências lúdicas, atuando como organizador, observador e intencionalmente planejador do brincar. Longe de ser um espectador passivo, o docente precisa compreender que o brincar é uma atividade complexa, carregada de significados, através da qual as crianças interpretam o mundo, constroem relações, desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais, e constroem sua autonomia. Nesse sentido, a mediação docente garante que o brincar se transforme em um espaço potente de aprendizagens integradas, sem perder sua espontaneidade e natureza livre.

A ação do professor inicia-se pela organização do ambiente, que deve ser rico, desafiador e esteticamente convidativo, oferecendo múltiplas possibilidades de exploração. Espaços bem planejados, com materiais acessíveis e variados — blocos, tecidos, objetos recicláveis, livros, brinquedos estruturados e não estruturados — estimulam a curiosidade, a imaginação e a experimentação das crianças. Além disso, ambientes organizados em cantos temáticos, como casinha, leitura, faz-de-conta, construção e artes, favorecem a autonomia e permitem que os pequenos escolham e criem a partir de seus interesses.

Outro aspecto central da mediação é a proposição de brincadeiras que ampliem aprendizagens. O professor pode sugerir jogos que promovam desenvolvimento motor, coordenação, cooperação, resolução de problemas e linguagem, sempre preservando o caráter lúdico. O planejamento intencional não significa conduzir rigidamente a atividade, mas sim oferecer desafios adequados, respeitando a lógica do brincar infantil. Dessa forma, a intervenção docente potencializa aprendizagens, mas sem transformar o brincar em tarefa mecânica ou atividade escolarizada.

A observação sensível é uma das competências mais importantes do professor na Educação Infantil. Ao acompanhar atentamente as brincadeiras, o docente compreende os interesses das crianças, as formas como se relacionam com os colegas, expressam emoções, resolvem conflitos e utilizam materiais. Essas observações são fundamentais para o planejamento pedagógico e permitem que o professor intervenha de maneira oportuna, ajudando quando necessário, abrindo novas possibilidades ou ajustando o ambiente.

O professor também deve favorecer interações entre pares, pois o brincar é um espaço privilegiado de socialização. Por meio do diálogo, da escuta e da facilitação de acordos, o docente ajuda as crianças a desenvolverem habilidades socioemocionais, como cooperação, empatia, respeito às regras e negociação de papéis. A intervenção nesses momentos visa promover convivência saudável, sem dominar a brincadeira ou impedir que as crianças encontrem soluções próprias para desafios e conflitos.

Outra dimensão importante é o registro e avaliação das experiências lúdicas. Documentar o brincar — por meio de fotos, portfólios, anotações, produções das crianças ou rodas de conversa — permite acompanhar o desenvolvimento dos pequenos e valorizar suas descobertas. Esses registros também subsidiam o planejamento de novas situações lúdicas, garantindo continuidade, diversidade e intencionalidade pedagógica.

Por fim, o professor deve sempre respeitar os tempos e ritmos das crianças, reconhecendo que cada uma brinca, explora e aprende de maneira singular. Isso implica permitir momentos de brincadeira livre prolongada, sem interrupções desnecessárias, e oferecer suporte adequado àquelas que precisam de auxílio para ingressar no jogo, compreender regras ou estabelecer interações com os colegas.

A mediação docente no brincar, portanto, exige sensibilidade, planejamento e conhecimento profundo sobre o desenvolvimento infantil. Agir com intencionalidade não significa controlar ou direcionar rigidamente a brincadeira, mas criar condições para que ela seja plena, significativa e enriquecedora. É essa postura que transforma o brincar em ferramenta pedagógica potente, promotora de aprendizagens integradas e do desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

7. O brincar como eixo curricular na Educação Infantil

De acordo com BNCC e DCNEI, o currículo deve ser estruturado em experiências e não em conteúdos fragmentados. As brincadeiras constituem práticas que atravessam todos os campos de experiência:

O eu, o outro e o nós: convivência, cooperação, regras e vínculos.

Traços, sons, cores e formas: expressão artística e sensorial.

Corpo, gestos e movimentos: brincadeiras motoras e expressão corporal.

Escuta, fala, pensamento e imaginação: linguagem, narrativa e faz de conta.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: exploração e investigação. Assim, o brincar integra todas as dimensões da educação infantil.

8. Brincar e inclusão

O brincar, por sua natureza diversa, flexível e expressiva, constitui-se como uma das estratégias mais eficazes para promover a inclusão na Educação Infantil. Diferentemente de práticas pedagógicas rígidas e estruturadas, as brincadeiras permitem múltiplas formas de participação, respeitando ritmos, modos de agir, interesses e possibilidades de cada criança. Isso é particularmente importante para estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou necessidades educacionais específicas, que muitas vezes encontram barreiras em práticas escolares tradicionais. Assim, o brincar se torna um território fértil para que todas as crianças se expressem, explorem e interajam, construindo vínculos e aprendizagens de forma espontânea e prazerosa.

Uma das principais características que fazem do brincar um instrumento de inclusão é sua diversidade de linguagens. A criança pode participar por meio do gesto, do olhar, do movimento, da fala, do toque ou até mesmo de formas simbólicas próprias. Brincadeiras simbólicas, jogos motores, explorações sensoriais, música, dança, construção com blocos ou brincadeiras de imitação oferecem múltiplas portas de entrada para que cada criança se engaje de acordo com suas possibilidades. Essa multiplicidade reduz desigualdades cognitivas, linguísticas ou motoras, permitindo que todos vivenciem experiências significativas e se sintam pertencentes ao grupo.

O brincar inclusivo também depende de adaptações pedagógicas, que não buscam nivelar o desempenho, mas garantir acesso e participação. Os brinquedos acessíveis, por exemplo, desempenham papel fundamental. Eles podem incluir peças ampliadas, texturizadas, de fácil manipulação ou com estímulos visuais e sonoros distintos, possibilitando que crianças com baixa visão, dificuldades motoras ou transtornos sensoriais interajam com os materiais de maneira autônoma e prazerosa. Brinquedos feitos com materiais do cotidiano, como sucatas e elementos naturais, também podem ser adaptados de forma simples e criativa.

Além disso, a mediação específica do professor é essencial. A mediação não deve ser intervencionista a ponto de retirar a autonomia da criança, mas precisa ser sensível para reconhecer necessidades individuais e ajustar a proposta lúdica. Em alguns casos, o docente pode oferecer apoio físico ou gestual, modelar ações, ampliar a comunicação ou facilitar interações entre crianças, criando pontes que favoreçam a participação. A mediação qualificada promove não apenas o acesso à atividade, mas também a convivência e o reconhecimento das diferenças como parte do coletivo.

A organização de pequenos grupos também favorece a inclusão, pois permite que o professor acompanhe mais de perto as interações e ofereça apoio individualizado quando necessário. Grupos menores reduzem estímulos excessivos e evitam sobrecarga sensorial, beneficiando especialmente crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) ou com dificuldades de autorregulação. Nesses grupos, é possível adaptar tempos, espaços e materiais, garantindo experiências ricas e acolhedoras.

Outro elemento importante é o suporte visual ou tecnológico, que auxilia na compreensão das regras e sequências das brincadeiras. Cartazes, pictogramas, agendas visuais, setas, cores ou recursos digitais simples podem orientar a criança sobre o que fazer, como participar e para onde se dirigir. Esse suporte é especialmente relevante para crianças com dificuldades de comunicação, déficit de atenção ou transtornos sensoriais, pois oferece previsibilidade e segurança. Tecnologias assistivas, como tablets com aplicativos de comunicação alternativa, podem ampliar ainda mais as formas de expressão e participação.

A flexibilização de regras é outra prática indispensável. Jogos e brincadeiras tradicionais podem ser adaptados para contemplar diferentes níveis de habilidade, considerando tempo, complexidade, número de etapas e objetivos. Essa flexibilidade não compromete a essência lúdica; ao contrário, reforça o caráter inclusivo do brincar. Crianças com dificuldades motoras podem participar de jogos de bola com distâncias reduzidas; crianças com TEA podem iniciar a brincadeira com regras simplificadas; crianças com deficiência

intelectual podem contar com pistas visuais ou apoio verbal. O importante é que todas as crianças sintam-se capazes e pertencentes.

9. Desafios contemporâneos para garantir o brincar

Apesar do reconhecimento crescente do brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, sua efetivação no cotidiano escolar ainda enfrenta inúmeros desafios. A presença do brincar nos documentos oficiais não garante, por si só, práticas pedagógicas lúdicas e de qualidade. Na realidade das instituições, diversos fatores estruturais, culturais e pedagógicos dificultam que as crianças tenham acesso pleno ao direito de brincar, comprometendo experiências fundamentais para o seu desenvolvimento integral.

Um dos primeiros obstáculos é o excesso de rotinas escolarizantes, que substituem o brincar por atividades mecânicas, repetitivas e voltadas para a antecipação da alfabetização ou de conteúdos formais. Em muitas instituições, a pressão por “preparar para o Ensino Fundamental” leva professores e gestores a reduzirem o tempo destinado ao brincar espontâneo, organizando o dia com fichas, exercícios e tarefas que pouco dialogam com a natureza lúdica da Educação Infantil. Essa tendência desconsidera que aprendizagens significativas e profundas, inclusive as relacionadas à linguagem e ao pensamento lógico, emergem de experiências brincantes, investigativas e interativas.

Outro desafio presente é a pressão por resultados mensuráveis, impulsionada pela lógica das avaliações externas. Ainda que essas avaliações não se apliquem diretamente à Educação Infantil, a cultura da mensuração permeia o sistema educacional como um todo. Isso cria uma atmosfera de produtividade, desempenho e cumprimento de metas que se contrapõe ao tempo da infância, que é marcado pela experimentação, pela imaginação e pelo movimento. O brincar, por sua natureza processual e subjetiva, muitas vezes não se encaixa em indicadores imediatos, o que o torna menos valorizado em contextos que priorizam números e resultados rápidos.

A falta de formação docente sobre ludicidade também constitui entrave significativo. Muitos profissionais, formados em cursos que privilegiam teorias abstratas e conteúdos escolares tradicionais, não tiveram oportunidades de

refletir sobre o papel do brincar na aprendizagem. Isso contribui para uma visão equivocada de que brincar é apenas recreação, e não prática pedagógica estruturante. Sem formação adequada, o professor pode sentir-se inseguro para planejar, mediar e avaliar situações lúdicas, deixando de explorar seu potencial educativo.

As condições materiais e estruturais das instituições também impactam fortemente o brincar. Em muitas escolas, há ambientes inadequados ou pouco estimulantes, com espaços reduzidos, ausência de áreas externas ou pátios insuficientemente equipados. Salas pequenas, sem diversidade de materiais manipulativos ou cantos temáticos, limitam a autonomia das crianças e reduzem oportunidades de exploração e movimento. A qualidade do ambiente físico é componente essencial para o brincar, e sua precariedade compromete a experiência infantil.

A organização das turmas representa outro desafio. Turmas grandes com poucos profissionais dificultam a observação, a mediação e o acompanhamento das interações entre as crianças. Em grupos muito numerosos, o professor encontra dificuldades para garantir que todas as crianças participem das brincadeiras de forma segura e significativa, o que leva, muitas vezes, à adoção de atividades mais controladas, em detrimento do brincar livre e da ludicidade.

A presença marcante das tecnologias digitais na vida contemporânea também traz impactos importantes. Embora as telas façam parte da cultura da infância, o excesso de tecnologias que substituem o brincar ativo tem reduzido o tempo destinado às brincadeiras motoras, criativas e simbólicas. Crianças que passam muitas horas diante de tablets, celulares ou televisores têm menos oportunidades de desenvolver habilidades socioemocionais, coordenação motora e criatividade. Nas escolas, o desafio é equilibrar o uso de tecnologias como ferramentas pedagógicas, evitando que ocupem o lugar de experiências brincantes essenciais.

Por fim, muitas instituições enfrentam falta de materiais, brinquedos e espaços externos, prejudicando a variedade e a qualidade das experiências. A ausência de brinquedos estruturados e não estruturados, como blocos, jogos,

tecidos, instrumentos musicais, objetos de sucata e elementos naturais, limita a imaginação e a exploração. A pobreza de estímulos ambientais é incompatível com a proposta pedagógica da Educação Infantil prevista nos documentos legais.

Diante desses desafios, é evidente que assegurar o direito de brincar requer mais do que boas intenções individuais: exige políticas públicas robustas, que garantam infraestrutura física adequada, financiamento contínuo, contratação de profissionais suficientes e formação docente específica em ludicidade. É preciso ainda fortalecer uma gestão escolar eficaz, sensível às necessidades das crianças e disposta a reorganizar rotinas, espaços e tempos em favor de práticas mais lúdicas e participativas. A formação continuada é elemento chave, permitindo que professores compreendam a complexidade e o valor pedagógico do brincar, superando concepções reducionistas.

Garantir o brincar significa reconhecer sua potência para o desenvolvimento integral e para a construção de uma infância plena. Superar os desafios contemporâneos é compromisso coletivo, que envolve Estado, gestão, professores, famílias e sociedade. Somente assim será possível oferecer às crianças experiências ricas, diversas e significativas, nas quais o brincar seja, de fato, eixo estruturante da Educação Infantil.

Conclusão

O brincar é mais do que uma atividade recreativa: é um modo de ser e estar na infância, constituindo-se como prática fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, motor e simbólico. Na Educação Infantil, o brincar adquire status pedagógico, sendo reconhecido como direito e como eixo estruturador do currículo. Diversas teorias do desenvolvimento humano ressaltam que, por meio do brincar, a criança constrói significados, internaliza regras sociais, desenvolve linguagem, exercita imaginação, elabora emoções e aprende a se relacionar com outras pessoas.

Para que o brincar cumpra seu papel educativo, é necessário que o professor assuma a mediação intencional, promovendo ambientes estimulantes, organizando tempos e espaços e valorizando a espontaneidade infantil. A ludicidade, entendida como forma de expressão e de aprendizagem, deve orientar práticas pedagógicas que respeitem a natureza da criança, seus interesses, ritmos e modos de agir.

Entretanto, garantir o brincar na Educação Infantil implica enfrentar desafios estruturais, culturais e pedagógicos. É fundamental superar práticas escolarizantes, assegurar formações continuadas, melhorar espaços físicos e defender políticas públicas que valorizem a infância e o lúdico.

Conclui-se que o brincar é indispensável para o desenvolvimento integral e para a construção de uma educação humanizadora, inclusiva e significativa. Valorizar o brincar é reconhecer a criança como sujeito de direitos, protagonista de seu processo de aprendizagem e cidadã competente capaz de produzir cultura e conhecimento.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei n. 8.069/1990.

BRASIL. Marco Legal da Primeira Infância. Lei n. 13.257/2016.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**- A relevância do canto e coral na educação (Angelica de Oliveira Quirino;
Aline Lisboa Wenzke; Ismael Pinheiro Lopes; Leticia Corsino Galbero;
Tamara Silva)**

A relevância do canto e coral na educação

Angelica de Oliveira Quirino

Aline Lisboa Wenzke

Ismael Pinheiro Lopes

Leticia Corsino Galbero

Tamara Silva

DOI: [10.5281/zenodo.17692561](https://doi.org/10.5281/zenodo.17692561)

RESUMO

O presente artigo analisa a relevância do canto e da prática coral no processo educacional de crianças, destacando seus impactos cognitivos, socioemocionais e culturais. Fundamentado em revisão bibliográfica, o estudo demonstra que o canto coletivo é recurso pedagógico que contribui para a formação integral, promovendo desenvolvimento musical, socialização, disciplina e valorização cultural. Conclui-se que o canto coral, quando inserido no contexto escolar, favorece aprendizagens significativas e fortalece competências indispensáveis à formação cidadã.

Palavras-chave: Educação Musical. Coral Infantil. Desenvolvimento Cognitivo. Socialização. Cultura.

INTRODUÇÃO

O interesse por tal tema, se deu no desenrolar de práticas pedagógicas de canto e coral, principalmente em festividades, onde as crianças precisam ensaiar para apresentações. Deste modo, durante os referidos ensaios, os professores envolvidos nesse trabalho se indagaram acerca da relevância de tal prática no processo de ensino- aprendizagem, e se propuseram a pesquisar, para ressignificar suas respectivas práticas.

A música é uma das mais antigas formas de expressão humana e tem desempenhado papel central no desenvolvimento social e cultural ao longo da história. No contexto educacional, a música contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, atuando não apenas no campo artístico, mas também nos âmbitos cognitivo, afetivo e social (SLOBODA, 2005).

Entre as diversas práticas musicais, o canto e o canto coral ocupam lugar de destaque, pois envolvem tanto a expressão individual quanto a vivência coletiva. No ambiente escolar, o coral apresenta-se como ferramenta pedagógica capaz de promover disciplina, cooperação e senso de pertencimento, valores essenciais para a formação cidadã (SWANWICK, 2003).

Este artigo tem como objetivo discutir a importância do canto e do canto coral na educação de crianças, relacionando-os aos processos de desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

CANTO E CORAL NA EDUCAÇÃO

Estudos em psicologia do desenvolvimento, apontam que a música desempenha papel relevante na estimulação cerebral, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, da memória e do raciocínio lógico (SLOBODA, 2005). Segundo Hargreaves (2012), crianças expostas a práticas musicais desde cedo apresentam maior sensibilidade auditiva, coordenação motora e capacidade de abstração.

O coral, constitui um espaço privilegiado de socialização, uma vez que exige cooperação, escuta ativa e respeito ao próximo. Para Swanwick (2003), a prática musical coletiva, possibilita experiências de interdependência, em que o indivíduo precisa ajustar sua voz ao grupo, aprendendo a lidar com a diversidade e a complementaridade. Além disso, o canto coral contribui para o fortalecimento da autoestima, já que cada criança se percebe como parte essencial do resultado sonoro coletivo.

Outro aspecto relevante do canto coral, é sua contribuição para a construção da identidade cultural, pois ao trabalhar repertórios que incluem

canções tradicionais, folclóricas e contemporâneas, a prática coral favorece o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural (HARGREAVES, 2012). Nesse sentido, o coral infantil pode ser compreendido como um espaço de preservação e ressignificação de memórias coletivas, assim como, um momento de consolidação de habilidades de entender seu espaço e do outro, pois tal atividade envolve trabalho coletivo com seus pares.

ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica. Foram analisados livros, artigos e produções acadêmicas internacionais sobre educação musical, psicologia do desenvolvimento e práticas corais, com o único e específico objetivo em defender a tese de importância da prática de canto e coral na educação. Entre os autores consultados foram *Sloboda* (2005), *Swanwick* (2003) e *Hargreaves* (2012), cujas contribuições possibilitaram fundamentar as discussões apresentadas.

ALGUNS RESULTADOS

A análise da literatura evidencia que o canto e o canto coral oferecem benefícios amplos ao processo educacional de crianças. Tais como aspectos cognitivos: estimulação da memória, linguagem e raciocínio lógico (SLOBODA, 2005). Deste modo fica evidente a relevância da prática pedagógica de canto e coral nos estímulos cognitivos da memória linguagem e raciocínio lógico dos alunos.

Aspectos socioemocionais: desenvolvimento de empatia, cooperação e disciplina (SWANWICK, 2003). Logo podemos afirmar a corroboração da supracitada prática pedagógica, uma vez que a mesma se apresenta como ferramenta de ensino relevante, na construção de empatia, cooperação,

ressignificando a disciplina do cotidiano não apenas como imposição, mas sim como habilidades socioemocionais.

Aspectos culturais: fortalecimento da identidade e valorização da diversidade (HARGREAVES, 2012). Sendo assim, afirmamos a identidade dos alunos por músicas regionais, danças, ritos etc. Assim como fortalecemos na sala de aula, a identidade e o respeito pela diversidade que existe tão ricamente em uma sala de aula, se tornando assim um laboratório cultural para o professor atentos a tais aspectos.

A prática coral, portanto, transcende o ensino de técnicas vocais, configurando-se como experiência pedagógica que integra diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Perpassa uma ordinária prática pedagógica, e assume um papel de meio possível para tratar assuntos emocionais, cognitivos e culturais, de modo que o aluno se sinta pertencente do processo educacional.

CONCLUSÃO

O canto e o canto coral são recursos pedagógicos de grande relevância para a educação de crianças. Além de promoverem a aprendizagem musical, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, a socialização e a valorização cultural. No ambiente escolar, sua implementação favorece a formação integral, preparando os estudantes para viver em sociedade de forma mais empática, crítica e participativa.

Recomenda-se, portanto, a inclusão sistemática de práticas corais nos currículos escolares, de modo a garantir que as crianças tenham acesso a uma educação musical que vá além da técnica, promovendo aprendizagens significativas para a vida em comunidade, atingindo assim as camadas emocionais, cognitivas e culturais, não apenas dos alunos, mas sim de toda uma comunidade onde a instituição escola está inserida.

REFERÊNCIAS

HARGREAVES, D. J. *Musical Development and Learning: The International Perspective*.

New York: Routledge, 2012.

SLOBODA, J. A. *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*.

Oxford: Oxford University Press, 2005.

SWANWICK, K. *Teaching Music Musically*. London: Routledge, 2003.

- A utilização prática da Psicopedagogia no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar (Orlando Moraes Nascimento)

A utilização prática da Psicopedagogia no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar

Orlando Moraes Nascimento

DOI: [10.5281/zenodo.17653135](https://doi.org/10.5281/zenodo.17653135)

RESUMO

O presente artigo, com a temática "A utilização prática da psicopedagogia no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar", tem como objetivo geral analisar de forma clara a utilização dos recursos dos profissionais psicopedagogos no ambiente escolar. Os objetivos específicos incluem descrever as funções e ações dos profissionais psicopedagogos no ambiente escolar no contexto atual, apontar o contexto histórico do surgimento dessa ciência ao longo do tempo, entender as contribuições do psicopedagogo em diversos locais de atuação, bem como no próprio ambiente escolar. Além disso, busca compreender os principais desafios do profissional, sua percepção em relação à sociedade e à família, e relacionar as consequências do trabalho do psicopedagogo nas comunidades escolares e nas famílias. Para compreender de forma clara a temática em questão, é importante mencionar o caminho metodológico deste estudo. A metodologia aplicada é bibliográfica, o que significa que as fontes bibliográficas apresentam dados e informações já pesquisados por outros autores que também manifestaram interesse em determinados assuntos. Portanto, fica claro que a fundamentação deste tema foi baseada em informações relacionadas à psicopedagogia.

Palavras-chaves: Psicopedagogo. Educação. Transtornos. Ambiente escolar.

1. INTRODUÇÃO

A construção de conhecimento e saberes gerada por uma criança ao longo do período em que está inserida no ambiente escolar depende de vários fatores. Logo, o processo de ensino e aprendizado pelo qual o educando vai passando é complexo e desafiador. O ato de ensinar e a prática de aprender são fenômenos que ocorrem em diversos momentos e situações, com renovação e desafios constantes. Dentro desse contexto, é importante mencionar que nem todas as crianças têm as mesmas características quando estão diante de uma determinada informação para aprender. Assim, uma das

ciências mais utilizadas para entender as limitações e dificuldades de aprendizagem de uma criança no ambiente escolar é a Psicopedagogia.

Partindo desses pressupostos relacionados às dificuldades de aprendizado e à capacidade de interpretação de várias crianças quanto à percepção e compreensão dos conteúdos no ambiente escolar, este artigo apresenta a seguinte temática: “A utilização prática da psicopedagogia no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar”. Com base nesse tema, o presente artigo pretende fazer uma análise compreensível e científica sobre os impasses e obstáculos que algumas crianças enfrentam no processo de ensino e aprendizado, e, dessa forma, analisar a utilização prática do profissional psicopedagogo como um meio para intermediar e nortear esse processo, buscando uma forma de contribuir direta e indiretamente para essa complexidade.

A escolha do assunto foi pautada nos princípios básicos das principais problemáticas e das limitações encontradas por diversas crianças na construção de conhecimentos, bem como na interpretação, no processo de elaboração de uma resposta, e também nos aspectos cognitivos dos mesmos. Além disso, existem limitações que estão relacionadas aos mais diversos fatores presentes nas matérias ministradas pelos professores. Logo, diante da exposição de determinados conteúdos, nem todos os alunos assimilam as informações com o mesmo padrão de entendimento, clareza e velocidade.

Para buscar englobar de forma objetiva a temática em questão, o caminho metodológico utilizado é o bibliográfico. Para isso, é visível que na bibliografia estão presentes informações de fontes primárias e secundárias, sendo utilizados livros, revistas, sites, periódicos e outras fontes que irão corroborar diretamente com o assunto em questão, trazendo clareza sobre o avanço da Psicopedagogia em relação às crianças que apresentam limitações na absorção de conhecimento, que são fundamentais na educação escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 ADVENTO HISTÓRICO DA PSICOPEDAGOGIA

A construção de conhecimento e saberes gerada por uma criança ao longo do período em que está inserida no ambiente escolar depende de vários fatores. O processo de ensino e aprendizado sempre passou por momentos de renovação e constantemente adota pensamentos ecléticos que têm por finalidade ampliar métodos que possam aumentar a capacidade das crianças que apresentam determinadas limitações de entendimento diante da grade curricular.

A psicopedagogia, como um campo de conhecimento que tem como objetivo compreender todo o processo que envolve o ensino e o aprendizado humano e todas as dificuldades envolvidas nesse processo. A psicopedagogia vai trabalhar as dificuldades de aprendizagem, o sujeito em questão, levando a esse sujeito os meios de restabelecer os vínculos, fazer com que ele volte a aprender, que consiga sentir vontade, desejo de aprender e se torne uma pessoa de sucesso. Afinal, o homem é um sujeito aprende-te e a aprendizagem ocorre pela interação entre sujeito e objeto. (PATRICIA 2016, p 10-11).

Compreende-se que esse campo de conhecimento, aplicado de forma objetiva, pode reduzir as dificuldades de aprendizado de uma criança que não consegue absorver o que está sendo ensinado. Logo, é importante mencionar que, no ambiente escolar, o professor consegue perceber de imediato as crianças que não conseguem entender com clareza o que está sendo ministrado.

Diante dessa situação, o psicopedagogo vai apresentar possíveis soluções para que as distorções de aprendizado manifestadas pelas crianças com os mais diversos transtornos sejam melhor compreendidas. Assim, essa ciência evidencia as condições necessárias para que a criança vença suas limitações no ato de assimilar e acomodar as informações ensinadas no ambiente escolar e fora dele.

Nesse contexto, é importante mencionar que as primeiras evidências dessa ciência surgem na Europa. Logo, é importante referir que a psicopedagogia não nasceu no Brasil nem tampouco na Argentina, mas a realidade dessa ciência no Brasil é resultado de sua existência na Europa.

Investigando a literatura sobre o tema, podemos verificar que a preocupação com os problemas de aprendizagens na Europa, ainda no século XIX. A preocupação entre os moralistas e os educadores do século XVII era compreender mais e melhor a criança para transformá-la em um homem racional e cristão. A partir do século XVIII a criança passa ser escrita em um discurso social em que predomina o conceito de disciplina, racionalidade dos costumes, acrescida da preocupação com a higiene e a saúde física. (BOSSA 2019, p 55).

Os desafios encontrados no processo de aprendizagem na Europa eram os mais diversos, chamando a atenção de profissionais da educação, além de profissionais da Psicologia, Sociologia, Filosofia e também da medicina. Ou seja, esses fenômenos chamaram a atenção de outros setores. Assim, essas problemáticas levantaram as mais diversas questões que tinham como objetivo compreender melhor o funcionamento do cérebro humano e os processos de absorção de um determinado conteúdo.

Ainda dentro dessas ideias, é importante mencionar que, de acordo com Lemos (2024, p. 8), “Outros autores apontam que a Psicopedagogia surgiu no ano de 1946, com a criação dos primeiros Centros Psicopedagógicos na Europa, em Paris.” Esses centros tinham objetivos claros, com a finalidade de melhor compreender as causas dos transtornos e como ajudar os alunos com transtornos de aprendizagem a aprender os conteúdos ensinados.

Também é importante mencionar que outros autores se tornaram fundamentais para o surgimento das ideias relacionadas à psicopedagogia. Autores que tiveram uma contribuição direta na literatura e na compreensão do porquê dessas limitações apresentadas.

Ao pesquisar a origem do pensamento argentino acerca da Psicopedagogia, verificamos que a sua literatura está fortemente marcada pela literatura francesa. Autores como Jacques Lacan, Maud Mannoni, François Dolto, Julián de Ajuriaguerra, Janine Mery, Michel Lobrot, Pierre Vayer, Maurice Debesse, René Diatkine, George Mauco, Pichon-Riviere e outros são frequentemente citados teve origem na Europa, ainda século XIX. (BOSSA 2019, p 55).

As ideias relacionadas à psicopedagogia ganharam entendimento amplo e foram sendo melhor compreendidas. Partindo de uma conotação da

psicopedagogia como campo de investigação do ato de aprendizagem, está profundamente associada aos distúrbios de aprendizagem.

Fica evidente, assim, que a psicopedagogia nasce na Europa e ganha uma configuração característica nas Américas. Especificamente na década de 50, a psicopedagogia se configura na América do Sul. A Argentina foi pioneira na América Latina, por meio da formação universitária em 1956. A precursora foi a europeia Arminda Aberastury, professora, pediatra e psicanalista, e o argentino Jorge Visca, considerado o pai da Psicopedagogia, criador do Instituto de Psicopedagogia da Argentina, na década de 60, e responsável direto pela definição oficial da Psicopedagogia como área de conhecimento (LEMONS, 2004, p. 9).

Dessa forma, a Psicopedagogia seria um campo de saber que promove pesquisas e métodos que visam, em última instância, sanar ou amenizar as dificuldades de aprendizagem das crianças no ambiente escolar, contribuindo diretamente com estratégias que podem beneficiar um melhor entendimento dos estudantes (SILVA, 2019, p. 3).

2.1 A LEGALIZAÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA

A valorização dessa ciência, ainda jovem, passou a ter um grande respeito. Isso porque a prática da psicopedagogia, com o passar do tempo, foi ganhando respeito e seu devido enquadramento no setor da educação, sendo encontrada nela possíveis soluções para as limitações de aprendizado que uma criança pode apresentar. E essa fundamentação é pautada em precursores que tiveram contribuição direta com seus escritos e práticas.

A Psicopedagogia foi criada na Europa, e por meados do século XIX, e foi trazida para o Brasil na década de 70, com o objetivo de atender as pessoas que apresentavam dificuldades na aprendizagem. Em 1979 foi criado o primeiro curso regular de Psicopedagogia, no Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo, com a iniciativa da pedagoga Maria Alice Vassimon e da Psicodramatista e Madre Cristina Sodré Dório Diretora do Instituto. Neste, os profissionais se organizavam em grupos de estudos para analisar, discutir, estudar e buscar soluções para os problemas que surgiam na aprendizagem, e

com esses debates definiam meios de prevenção e elaboravam planos de intervenção após os diagnósticos feitos. (HUNHAS 2021, p 4)

Depois que a prática da psicopedagogia chegou ao Brasil, surgiu a necessidade da regulamentação para o funcionamento e atendimento das pessoas que precisariam dos profissionais. Logo, os resultados dessa ciência apresentavam resultados visíveis, ou seja, com o diagnóstico em mãos do tipo de transtorno de aprendizado apresentado, as ações seriam as mais diversas, dependendo dos profissionais qualificados.

Partindo então desses princípios, a regulamentação e organização da psicopedagogia passaram a ser algo necessário. Também é importante mencionar que os agentes criadores dessa ciência apresentaram de forma clara que essas limitações podem ser trabalhadas com inteligência e capacidade.

Os precursores da psicopedagogia são aqueles que contribuíram para o seu desenvolvimento, seja por meio de suas pesquisas, de suas práticas ou de seus escritos. Na literatura francesa – encontra-se, entre outros, os trabalhos de Janine Mery, psicopedagoga francesa, que apresenta algumas considerações sobre o termo Psicopedagogia e sobre a origem dessas ideias na Europa, e os trabalhos de George Mauco, fundador do primeiro centro médico-psicopedagógico na França onde se percebe as primeiras tentativas de articulação entre Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, na solução dos problemas de comportamento e de aprendizagem. (LEMOS 2004, p 11).

Os fundamentos que tornaram a psicopedagogia essa ciência de valor nos dias atuais estão pautados em seus precursores, que visaram não somente a educação, mas também outras áreas onde a mesma pode ser aplicada de forma profissional. De acordo com Bossa (2019, p. 20), “A psicopedagogia ocupa-se dos problemas de aprendizagem, os quais, de início, foram estudados pela Medicina e pela Pedagogia, e hoje são tratados por um corpo teórico que vem se estruturando a partir das contribuições de outros campos”.

Nessas perspectivas, é fundamental compreender que a legalização e normatização dessa profissão foram passos fundamentais para os avanços nos estudos, nas clínicas e no ambiente escolar. Na prática, o reconhecimento e a

legalização da psicopedagogia foram cruciais para garantir um atendimento de qualidade.

A formação do (a) psicopedagogo (a), no Brasil ocorre desde a década de setenta em instituições a nível superior em todo território nacional. Esta formação atende a Resolução 01, de 06 de abril de 2018 do MEC que estabelece diretrizes e normas para ofertas dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização no âmbito do sistema federal de educação superior. A previsão da matriz curricular traz carga horária mínima de 360 horas. Os estudos e levantamentos da Comissão de Formação e Regulamentação do Conselho Nacional da ABPp indicaram que a maioria dos cursos são ministrados com 600 horas ou mais, conforme as Diretrizes Básicas de Formação de Psicopedagogos no Brasil. (ABPP 2018)

A regulação da psicopedagogia foi um marco essencial para que, dessa forma, seu objeto de estudo - o processo de aprendizagem - fosse ganhando novas análises científicas, diante das diversas formas de transtornos visíveis atualmente. Isso porque a compreensão e a atuação profissional têm características interdisciplinares, a partir da articulação de áreas de conhecimento afins, como pedagogia, psicologia, fonoaudiologia e medicina, em suas especificidades.

2.3 CARACTERÍSTICAS DO PROFISSIONAL DA PSICOPEDAGOGIA

Diante da importância do profissional que atua tanto em clínicas quanto no ambiente escolar, além de outras instituições, quando necessário sua presença, fica claro que, em suas atribuições, a compreensão do porquê das limitações de entendimento de algumas crianças que apresentam transtornos precisa ser levada com um alto grau de seriedade e responsabilidade.

Sua perspectiva de abordagem histórica e teórica: faz um balanço histórica da constituição da Psicopedagogia e uma análise de sua significação. Assim, após explicar os fundamentos da Psicopedagogia, retoma sua formação no Brasil e na Argentina e estuda a formação especializada do psicopedagogo no Brasil. Descreve, em seguida, a configuração da prática psicopedagógica na escola e na clínica, caracterizado, ao final, a natureza do tratamento psicopedagógico. (BOSSA 2019, p 17).

É compreensível que a abordagem do psicopedagogo, quando aplicada, precisa ter resultados visíveis. É nesse sentido, com maiores acertos, que é importante que a formação e profissionalização sejam pautadas nas normas constitucionais, nas observações científicas e nas diversas aplicações práticas de testes que podem revelar novos caminhos para um aprendizado mais alicerçado de uma criança com transtornos.

Assim, algumas características são indispensáveis para a formação do psicopedagogo. Logo, o perfil desse profissional passa a ser exigido com grau de excelência. É notável que o atendimento de uma criança com transtorno de aprendizado não pode ser realizado por pessoas sem preparo e sem formação. Por conta disso, torna-se obrigatório que a formação seja pautada na Constituição Brasileira.

Art. 4º São atividades e atribuições da Psicopedagogia sem prejuízo do exercício das atividades e atribuições pelos profissionais da educação habilitados: I - intervenção psicopedagógica, visando a solução dos problemas de aprendizagem, tendo por enfoque o indivíduo ou a instituição de ensino público ou privado ou outras instituições onde haja a sistematização do processo de aprendizagem na forma da lei. (BRASIL 2008).

Constitucionalmente, é obrigatória a formação do psicopedagogo. Partindo daí, sua formação precisa ser contínua diante de tantos desafios encontrados no ambiente escolar e dentro das clínicas. Seu preparo acadêmico faz toda a diferença, pois ao longo de sua atuação é notória a utilização de métodos, técnicas bem como de instrumentos psicopedagógicos que tenham por finalidade a pesquisa, a prevenção, a avaliação e a intervenção relacionadas com a aprendizagem.

Diante da relevância do psicopedagogo no atual cenário social, algumas características são fundamentais além da sua formação: esse profissional precisa ter capacidade de saber observar com cuidado as crianças que atenderá ao longo da sua atuação.

Então, no diagnóstico, a observação é um instrumento que o psicopedagogo se utiliza para atuar na instituição escolar. Porque, na

escola, o psicopedagogo não vai fazer testes com os alunos, nem com ninguém. Além de considerar os aspectos de comunicação e interação essenciais para o processo de aprendizagem. É por essa razão que a observação é fator primordial. (PONTES, 2010, p 3)

Quando procurado, esse profissional precisa saber ouvir e observar comportamentos que indiquem se realmente uma criança apresenta um transtorno. Durante seus acompanhamentos, precisa observar qual transtorno a criança apresenta ou se apenas tem dificuldades de obediência em relação aos seus responsáveis.

Nesses aspectos, é importante mencionar que, ao fazer uma observação criteriosa do comportamento de uma criança, outra característica do psicopedagogo precisa ser decisiva: sua capacidade de analisar fatos, comportamentos e detalhes a partir de suas observações.

É importante que sua leitura tenha como foco a aprendizagem da criança. Tente analisar cada uma dessas áreas ao mesmo tempo e individualmente. Isto é, busque perceber que cada interface é dialeticamente imbricada, promovendo ou obstaculizando o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Esse é o princípio da epistemologia convergente. Ela está organizada em cinco unidades temáticas, a saber: a) Enquadramento. b) Contrato. c) Diagnóstico. d) Gnosiologia. e) Processo corretor. (CAREZUELA 2020, p 9).

Saber analisar com precisão fará com que seu atendimento evidencie uma diferença em sua atuação, ao perceber o que pode ser uma manipulação e excessividade de exposição diante de um celular de uma criança e comportamentos evidentes dos diversos transtornos registrados atualmente.

Nesses aspectos, para que tal propósito se realize, é importante notar que o psicopedagogo precisa saber observar, analisar fatos e comportamentos e também organizar de forma precisa suas ações e observações comportamentais, para que, dessa forma, seu atendimento faça toda a diferença.

2.4 LOCAIS DE ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

É notório e visível que, devido ao seu papel social e contribuições na sociedade de forma direta e indireta, as atribuições do psicopedagogo podem ser as mais diversas. Por conta disso, suas participações nos diversos ambientes se tornam necessárias. “A psicopedagogia vem consolidando a sua identidade e seu campo de atuação próprios, que avançam progressivamente como saber científico e fortalecem as possibilidades do seu reconhecimento profissional” (CAREZUELA, 2020, p. 12).

Partindo desses pressupostos, que são fundamentais na atuação do profissional, um dos ambientes onde sua atuação é necessária é dentro do ambiente hospitalar clínico. Neste local, o psicopedagogo atuará diretamente com pessoas que apresentam um atraso no seu desenvolvimento.

A psicopedagogia utiliza-se do método clínico para modificar o estado de um objeto, neste caso, a aprendizagem. Processo correto consiste no conjunto de operações clínicas que facilita a aparição e estabilização de condutas; é o processo que acontece entre duas pessoas para um adequado funcionamento do sujeito, a aprendizagem. (CAREZUELA 2020, p 35).

Em sua atuação, é possível notar que o rendimento das pessoas com traumas e com limitações no aprendizado se amplia de forma perceptível. A estabilização passa a fazer parte de sua atuação, tornando-se uma educação continuada e fazendo com que os resultados apareçam.

O psicopedagogo também pode atuar em ambientes empresariais, no setor de recursos humanos, onde pode cuidar diretamente dos processos que organizam a empresa, além de avaliar desempenhos, controles e sistemas de aprendizagem.

É considerável a importância do psicopedagogo no campo empresarial, de forma que o aprendizado não fique limitado à fase da formação escolar, a necessidade de enfrentamento aos desafios que dela emergem, em especial no âmbito das organizações, sendo que a proposta é de participação do psicopedagogo nos atuais movimentos voltados para aprendê-lo e o ensinarem-nos diversos espaços sociais. (GERVASIO e RODRIGUES, 2014 p 9)

Nota-se ainda que sua participação nos fatores de organização, recrutamento e treinamento de pessoas, relações de trabalho, está associada

às suas orientações dentro das empresas, além de ter a capacidade de articular dinâmicas na empresa para a produção de recursos.

Tudo isso, associado a outros profissionais, vai gerar benefícios entre os gestores e colaboradores. Ainda em relação ao local de atuação do psicopedagogo, é importante lembrar que, nas instituições jurídicas e nas orientações pedagógicas, sua participação faz toda a diferença, pois sua presença influencia diretamente o rendimento das pessoas atendidas pelo profissional.

O psicopedagogo pode estar inserido em vários espaços e na escola, Smolareck (2017) vê o Psicopedagogo inserido no AEE, contribuindo para a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais, usando a multidisciplinaridade como seu modelo de ação, em conjunto das formuladas Diretrizes Protocolares de Atuação Psicopedagógica no AEE, cuja finalidade é demonstrar ações eficazes para atingir a proximidade e participação do psicopedagogo no AEE. (SMOLARECK e NASCIMENTO 2019, p 3)

Quando as crianças no ambiente escolar apresentam déficit de aprendizagem grave, a intervenção do psicopedagogo é fundamental. Crianças com autismo em nível leve, moderado e severo, também crianças com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Discalculia, Dislexia e Disgrafia, entre outros transtornos que afetam diretamente a aprendizagem das crianças.

Assim, as ações práticas do psicopedagogo no ambiente escolar são as que farão a diferença, observando sempre cada caso e suas particularidades. Dessa forma, fica claro que suas ações podem revelar caminhos que, por sua vez, melhoram o aprendizado dos alunos.

O papel do psicopedagogo na escola é, além de realizar uma orientação educacional, propor a intervenção no currículo, no projeto político pedagógico, na metodologia de ensino do professor, nas formas de aprender do professor. O psicopedagogo poderá contribuir para que haja uma boa comunicação entre escola e família, favorecendo a um clima de confiança e estabelecendo um elo construtivo. Pois esse dueto nem sempre é harmônico, podendo o psicopedagogo deparar-se com situações conflitantes, tensas e pouco produtivas. (PONTES 2010, p 2).

A presença e ação do psicopedagogo no ambiente de trabalho sempre farão a diferença, pois ele encontrará meios e formas para que um determinado conhecimento chegue até os indivíduos com transtornos de aprendizado. Uma análise precisa de cada caso revelará sempre uma forma que conduz ao conhecimento.³

METODOLOGIA

A fim de entender melhor o tema aqui proposto, foi necessário um caminho metodológico. Assim, o primeiro passo para a elaboração deste estudo está na sua fundamentação teórica. Para isso, foram utilizadas fontes bibliográficas com informações relevantes e relacionadas ao tema, que evidenciaram e colaboraram com o tema aqui descrito.

Por esta afirmação, é possível inferir que, quando o pesquisador se propõe a fazer uma pesquisa bibliográfica, está convicto de que deverá, com base nessa pesquisa, explicar ou apresentar um resultado para uma determinada situação, que será sua contribuição para a ciência ou área de atuação.

Quando os autores descrevem que as fontes dos dados da pesquisa bibliográfica são os livros, publicações periódicas e a rede mundial de internet, não estão afirmando que apenas fazendo a simples transcrição desses dados estará confirmando a classificação como pesquisa bibliográfica, pois para todos os tipos de pesquisas, a revisão bibliográfica será efetuada também a partir dessas mesmas fontes, que podem ser primárias ou secundárias (GARCIA 2016, p 293)

Compreende-se que as fontes bibliográficas apresentam dados e informações já pesquisados por outros autores que também manifestaram interesses em determinados assuntos. Então, fica claro que a fundamentação deste tema foi baseada em informações relacionadas à Psicopedagogia.

Percebe-se ainda que as fontes bibliográficas são documentos necessários e importantes. Severino (2007, p. 123) descreve que "o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é

feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador"

4 CONCLUSÃO

A utilização prática da Psicopedagogia no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar é fundamental para a construção de conhecimento relevante para todas as crianças que apresentam algum tipo de transtorno. Este estudo evidenciou de forma clara que os diversos tipos de transtornos, como o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Discalculia, Dislexia e Disgrafia, entre outros transtornos que afetam diretamente a aprendizagem das crianças, não impedem que o Psicopedagogo possa agir orientando caminhos para uma melhor aprendizagem dessas crianças.

Fica evidente que a participação do Psicopedagogo tem características lógicas em suas ações, pois na escola onde atua, seu trabalho tem caráter preventivo e de assessoramento no contexto educacional, ajudando professores que estão na linha de frente com crianças com necessidades especiais.

Este trabalho também mostrou que a construção de conhecimento e saberes gerados por uma criança ao longo de sua atuação na escola pode apresentar limitações, mas quando essas limitações são analisadas e observadas de forma objetiva, é possível encontrar soluções que contribuam diretamente na formação desse futuro cidadão.

Deixa claro que o ato de ensinar e a prática do aprender são fenômenos que ocorrem em diversos momentos e situações, com desafios e limitações em vários casos, e que, apesar disso, o ato de aprender precisa ser sempre superado, porque a escola tem a função de formar cidadãos, independentemente dos seus limites.

Portanto, o psicopedagogo trabalhará de forma preventiva, analisando e observando comportamentos que geram limitações nas crianças que apresentam transtornos. Nesse sentido, para atenuar essas dificuldades de aprendizagem, são importantes a elaboração de diagnóstico e o trabalho conjunto com os pais e responsáveis pela criança, para que o rendimento e os resultados sejam visíveis.

REFERÊNCIAS

ABPP – Associação brasileira de psicopedagogia. A regulamentação do exercício da atividade em psicopedagogia. Publicado em 2018. disponível em: <https://www.abpp.com.br/a-historia-da-associacao-brasileira-de-psicopedagogia/>. Pesquisado no dia 23 de jul de 2024

BOSSA, Nasia A. A psicopedagogia no Brasil. 5º Edição; edição revisada e ampliada. Edi Wak. Rio de Janeiro, 2019. 220p; 23 cm.

BRASIL – Câmara dos deputados. PROJETO DE LEI Nº 3.512-B, de 2008. Publicado 2008. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=575405. Pesquisado no dia 03 de ago 2024 as 22hs30min.

CAREZUELA, Cristina. Práxis psicopedagogica: POR ONDE COMERÇAR.

GERVASIO, Weruccy Lacerda, RODRIGUES, Silvestre Coelho. A importância do Psicopedagogo dentro da Instituição Organizacional. Publicado em 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16166/1/WL_G11092014.pdf. Pesquisado no dia 25 de 2024 as 02h34min.

HUNHAS, Tatiana Aparecida. ISCI – Revista Científica. Publicado em 2021. Instituto

SaberdeCiênciasIntegradasISCI.Disponívelem:<https://www.isciweb.co.br/revista/881-a-historia-da-psicopedagogia-no-brasil>.

LEMOS, Auxiliadora. Origem da psicopedagogia: da Europa ao Brasil. Publicado em 09 de jan 2024. Disponível em:

<https://serpsicopedagoga.com.br/origem-da-psicopedagogia/#:~:text=Outros%20autores%20apontam%20que%20a,Psicopedag%C3%B3gicos%20na%20Europa%2C%20em%20Paris.&text=Os%20precursos%20da%20psicopedagogia%20s%C3%A3o,pr%C3%A1ticas%20ou%20de%20seus%20escritos>. Pesquisado no dia 18 de julho 2024, as 18h31min.

PATRICIA, Jerônimo Sobrinho. Fundamentos da psicopedagogia [recurso eletrônico] / Patrícia Jerônimo Sobrinho. – São Paulo, SP: Cengage, 2016. 3000 Kb: il.; PDF.

PONTES, Adalina Ampelia Mota. Atuação psicopedagogica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição sim. Rev. psicopedag. vol.27 no.84 São Paulo 2010.

SILVA, Vanderson de Sousa. Psicopedagogia: aspectos históricos e a práxis institucional. Revista Educação Pública, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/psicopedagogia-aspectos-historicos-e-a-praxis-institucional>.

SMOLARECK, Rodrigo Dalosto, NASCIMENTO, Lucas Jackson do. Psicopedagogia e formação continuada docente: revisando a teoria e prática. Publicado em 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570164/2/PSICOPEDAGOGIA%20E%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20DOCENTE_%20REVISANDO%20A%20TEORIA%20E%20PR%C3%81TICA.pdf. Pesquisado no dia 22 de abr 2024 as 23:12.

- Afetividade e a educação (Deisy Alves de Sousa; Kettlley Stefania Melo Silva; Marcela Rosa Gonçalves Reginato; Pollyane Kessia Costa Silva; Janaina Rodrigues Lima Franceschi; Fabiana Cristina Nobre de Oliveira)

Afetividade e a educação

Deisy Alves de Sousa

Kettlley Stefania Melo Silva

Marcela Rosa Gonçalves Reginato

Pollyane Kessia Costa Silva

Janaina Rodrigues Lima Franceschi

Fabiana Cristina Nobre de Oliveira

DOI: 10.5281/zenodo.17551665

RESUMO

Este artigo analisa a relação entre a afetividade e o brincar na educação infantil, abordando a importância desse elemento no desenvolvimento integral da criança. O estudo tem como objetivo compreender como a afetividade mediada pelo brincar impacta o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, além de discutir a influência de práticas pedagógicas planejadas no contexto educacional. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica fundamentada em teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Friedrich Froebel, além de análise de práticas pedagógicas registradas em publicações científicas. Os resultados apontaram que o brincar é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da criança, potencializando suas habilidades cognitivas, favorecendo interações sociais e promovendo o equilíbrio emocional. A pesquisa revelou desafios enfrentados pelos professores, como falta de formação sobre o brincar e limitações devido às políticas públicas restritivas. Conclui-se que o brincar é indispensável para o processo educacional afetivo e integral, sugerindo a ampliação de políticas públicas e formações docentes.

Palavras-chave: Brincar. Afetividade. Educação Infantil; Desenvolvimento Cognitivo; Práticas Pedagógicas.

Introdução

A educação infantil destaca-se como uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Nesse contexto, o brincar emerge como uma das principais

atividades que contribuem para a formação da criança, representando não apenas uma forma de lazer, mas também um processo pedagógico fundamental.

Entre os diversos elementos que enriquecem a educação infantil, a afetividade desempenha um papel crucial. Quando mediada pelo brincar, ela potencializa a formação de vínculos emocionais, favorecendo a aprendizagem e a interação social. O objetivo deste artigo é explorar como a afetividade e o brincar interagem dentro do contexto educacional, propondo reflexões sobre práticas pedagógicas realizadas na educação infantil e a necessidade de politizar e planejar ações que valorizem essas interações no currículo escolar.

Revisão de Literatura

A compreensão do brincar como elemento transformador na educação tem base em diferentes teorias. Jean Piaget (1975) descreve o brincar como um processo que acompanha os estágios de desenvolvimento cognitivo da criança, permitindo que elas assimilem e acomodem novos conhecimentos de maneira lúdica. Vygotsky (1998), por sua vez, enfatiza a importância do brincar no desenvolvimento social, destacando a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), onde a criança aprende a colaborar e a comunicar ideias com seus pares e adultos.

A abordagem de Friedrich Froebel (1893), pioneiro no ensino pré-escolar, valoriza o brincar como uma forma de a criança se expressar e desenvolver suas potencialidades criativas. Froebel criou materiais pedagógicos, como os famosos "dons", para incentivar o aprendizado por meio de atividades lúdicas. Sob a ótica contemporânea, autores como Alves (2008) e Kishimoto (2010) reafirmam a ideia de que o brincar é um espaço que contribui para a autonomia, autoestima e habilidades emocionais da criança.

Essas teorias convergem na importância da afetividade para tornar o brincar uma experiência rica em significados, sendo essencial que os

professores desenvolvam práticas pedagógicas que integrem o brincar como um componente do processo educacional.

Metodologia

Este trabalho fundamentou-se em uma revisão bibliográfica de caráter exploratório, com análises de estudos publicados entre 2005 e 2024 relacionados ao brincar, afetividade e educação infantil. A pesquisa foi conduzida com base em artigos científicos, livros clássicos e contemporâneos de autores como Piaget, Vygotsky e Froebel, além de diretrizes curriculares nacionais sobre a educação infantil.

As análises focaram na aplicação prática dos conceitos teóricos, avaliando registros de práticas pedagógicas inovadoras e reflexões sobre barreiras enfrentadas pelos docentes ao promoverem experiências lúdicas, considerando suas interconexões com a afetividade.

Resultados e Discussão

O brincar no desenvolvimento da criança

Os achados mostraram que o brincar desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo, emocional e social infantil. Piaget (1975) argumentava que o brincar opera como um mecanismo de construção de esquemas mentais. Dados analisados também apontaram que atividades planejadas, guiadas por uma orientação afetiva, promovem interações sociais ricas e ajudam a formar vínculos emocionais, conforme defendido por Vygotsky (1998).

Além disso, observou-se que práticas pedagógicas associadas ao brincar contribuem para o fortalecimento das competências socioemocionais, como a empatia, o respeito e a autorregulação. Brincadeiras em grupo, por

exemplo, favorecem que a criança lide com frustrações e aprenda a trabalhar coletivamente, desenvolvendo habilidades fundamentais para a cidadania.

Benefícios e desafios

No entanto, os benefícios do brincar são acompanhados por desafios significativos. O estudo revelou dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação do brincar no cotidiano escolar, como:

1. Falta de formação contínua: Muitos professores não recebem qualificação aprofundada sobre como planejar práticas lúdicas que incorporem afetividade e desenvolvimento integral.
2. Estrutura inadequada: A carência de espaços e materiais apropriados para atividades de brincar é um obstáculo comum, especialmente em escolas públicas.
3. Desafios das políticas públicas: Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) valorize o brincar, ainda existem políticas voltadas para resultados que privilegiam apenas a alfabetização e o letramento nos primeiros anos, limitando tempos para atividades lúdicas.

Esses achados reforçam a necessidade de formação docente, combinada à criação de políticas públicas que reconheçam o brincar como direito fundamental da criança.

Considerações Finais

Conclui-se que a afetividade, quando entrelaçada ao brincar, se torna um elemento indispensável para a educação infantil, promovendo o desenvolvimento pleno das crianças. Práticas pedagógicas que integram o brincar à afetividade ajudam a criar um ambiente estimulante, onde as crianças podem desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais de forma integral.

No entanto, é essencial que as escolas e os sistemas educacionais reconheçam a importância do brincar e invistam em infraestrutura, formações específicas e políticas públicas que valorizem essa atividade como elemento pedagógico.

Sugere-se que pesquisas futuras aprofundem a análise sobre a implementação de metodologias lúdicas, considerando suas interseções com a afetividade no contexto de realidades socioeconômicas diversas no Brasil, bem como suas implicações práticas para as mudanças curriculares.

Referências

ALVES, Nilda. ****Práticas Docentes e a Construção do Conhecimento em Sala de Aula****. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FROEBEL, Friedrich. ****A Educação do Homem****. 5. ed. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1893.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. ****O Brinquedo e a Criança****. 5. ed. São Paulo: Petrópolis Vozes, 2010.

PIAGET, Jean. ****Brincar e Realidade****. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

VYGOTSKY, Lev. ****A Formação Social da Mente****. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- Alfabetização e letramento na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Jaqueline Mila Lucena de Oliveira; Neuvane Gamero Andrade Guevara; Lucinéia Guevara Vieira)

Alfabetização e letramento na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Jaqueline Mila Lucena de Oliveira

Neuvane Gamero Andrade Guevara

Lucinéia Guevara Vieira

DOI: [10.5281/zenodo.17643474](https://doi.org/10.5281/zenodo.17643474)

RESUMO

A alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais para o desenvolvimento humano, social e cognitivo, representando pilares estruturadores da educação básica. Na contemporaneidade, as práticas escolares voltadas à aquisição do sistema de escrita e ao uso social da língua escrita passam por transformações significativas, impulsionadas por estudos teóricos, políticas educacionais e mudanças culturais. Este artigo analisa, de forma aprofundada, os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo suas concepções, desafios, práticas pedagógicas e implicações para a formação de leitores e escritores competentes. Apresenta-se uma reflexão sobre a importância da alfabetização como sistema linguístico, bem como do letramento enquanto prática social. Discute-se ainda a relação entre linguagem oral, consciência fonológica, desenvolvimento cognitivo e construção da leitura e da escrita. O texto evidencia a necessidade de ações pedagógicas intencionais, planejadas e contextualizadas, que favoreçam a aprendizagem significativa e o protagonismo infantil. Por fim, são analisados desafios contemporâneos, tais como desigualdades sociais, tecnologias digitais, formação docente e políticas públicas. O artigo reforça que alfabetizar letrando é condição essencial para garantir a participação plena dos sujeitos na sociedade e o direito à educação de qualidade.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Educação Infantil. Anos iniciais. Práticas de ensino.

INTRODUÇÃO

Os processos de alfabetização e letramento ocupam lugar central nos debates educacionais, especialmente quando se trata da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aprender a ler e a escrever constitui

não apenas uma habilidade escolar, mas uma necessidade social, cultural e cognitiva. A leitura e a escrita possibilitam que o indivíduo se torne participante ativo na sociedade, ampliando seu acesso aos bens culturais, às práticas sociais e às formas de expressão.

O debate sobre alfabetização na contemporaneidade envolve a superação de antigas dicotomias: decodificação versus compreensão, método fonético versus método global, ensino sistemático versus práticas significativas. Hoje, compreende-se que alfabetizar envolve simultaneamente a aquisição do sistema alfabético e o desenvolvimento das capacidades de uso da língua escrita em contextos sociais reais. Ou seja, alfabetizar é também letrar.

Da mesma forma, entende-se que o processo se inicia antes da escolarização formal. Crianças pequenas, ainda na Educação Infantil, têm contato com múltiplas linguagens e vivências letradas no cotidiano, como livros, placas, músicas, histórias, rótulos e tecnologias digitais. Nesse sentido, construir um ambiente alfabetizador desde a primeira infância é fundamental para fortalecer a sensibilidade linguística, o interesse pela escrita e a compreensão de seu valor social.

Considerando essas questões, este artigo discute, de maneira abrangente, as bases conceituais da alfabetização e do letramento, as contribuições da linguística, psicologia cognitiva e pedagogia, além de práticas, desafios e possibilidades para os professores que atuam com crianças em processo de apropriação da leitura e da escrita. Busca-se contribuir para a reflexão docente e para o fortalecimento de práticas pedagógicas contextualizadas, dialógicas e intencionais, que atendam às necessidades reais de aprendizagem das crianças e respeitem suas singularidades.

DESENVOLVIMENTO

1 Conceitos fundamentais: alfabetização e letramento

1.1 Alfabetização

A alfabetização pode ser compreendida como o processo pelo qual a criança se apropria do sistema alfabético de escrita, aprendendo as relações entre fonemas e grafemas e desenvolvendo habilidades de leitura e escrita no nível da decodificação e codificação. Trata-se de um processo cognitivo complexo, que envolve percepção auditiva, consciência fonológica, memória, desenvolvimento linguístico e compreensão de regras do sistema da língua.

Autores como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky revolucionaram a compreensão da alfabetização ao demonstrar que a criança não aprende por repetição ou memorização mecânica, mas constrói hipóteses sobre a escrita. Essa perspectiva construtivista evidencia o papel ativo da criança e reforça que alfabetizar não se limita ao ensino de letras, sílabas e regras, mas envolve compreender como o sujeito se relaciona com a língua escrita.

1.2 Letramento

O letramento refere-se à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais reais, com função comunicativa e cultural. A leitura de um livro, a escrita de um bilhete, o uso de mensagens digitais, a interpretação de placas, o preenchimento de formulários: tudo isso caracteriza práticas de letramento.

Segundo Magda Soares, letrar é inserir o indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita, garantindo que ele se torne um sujeito capaz de interpretar o mundo, comunicar-se e participar socialmente. Assim, o letramento é mais amplo que a alfabetização, pois envolve domínio social, cultural e funcional da escrita.

1.3 Alfabetizar letrando

A concepção contemporânea de alfabetização reconhece que o processo de apropriação do sistema de escrita não pode ser dissociado das práticas sociais de leitura e escrita. Sob essa perspectiva, alfabetizar letrando significa integrar o ensino das correspondências grafema-fonema com atividades significativas e contextualizadas, possibilitando que a criança compreenda tanto o funcionamento do código quanto sua função social. Essa abordagem supera dicotomias históricas entre métodos, valorizando uma

prática pedagógica equilibrada, que considera o caráter linguístico e, simultaneamente, cultural da língua escrita.

Quando a criança participa de situações reais de leitura e escrita — como produzir uma lista de compras, interpretar um bilhete, ler um conto, escrever um convite ou explorar um cartaz —, ela percebe que a escrita não é um conjunto de símbolos arbitrários a serem memorizados, mas um meio eficaz de comunicação e interação social. Nesse sentido, trabalhar com gêneros textuais variados é fundamental, pois permite que o aluno entenda que cada texto tem uma função, um formato, um público e uma intenção específica. Esse contato constante com diferentes gêneros contribui para ampliar repertórios linguísticos e favorecer a compreensão de que a linguagem escrita se organiza de modos distintos conforme sua finalidade.

Ao mesmo tempo, alfabetizar letrando exige intencionalidade pedagógica. O professor precisa planejar intervenções que favoreçam a reflexão sobre o sistema alfabético, como atividades de consciência fonológica, análise de sílabas, identificação de letras, reconhecimento de padrões sonoros e ortográficos, entre outras ações que auxiliem a criança a compreender como se dá a relação entre o som e a escrita. Dessa forma, o código não é ensinado de forma mecânica e descontextualizada, mas articulado às necessidades comunicativas percebidas pelos próprios estudantes no uso cotidiano da linguagem escrita.

Outro aspecto central dessa abordagem é a interação. A aprendizagem ocorre em situações sociais e dialógicas, nas quais o professor atua como mediador, instigando hipóteses, problematizando, orientando e ampliando as possibilidades de leitura e escrita dos alunos. A criança, por sua vez, assume postura ativa e investigativa, refletindo sobre o funcionamento da escrita, revisando seus textos, confrontando sua produção com modelos reais e avançando progressivamente em suas hipóteses.

Assim, alfabetizar letrando é garantir que a aprendizagem da leitura e da escrita seja significativa, prazerosa e funcional, permitindo que os estudantes se tornem leitores e escritores competentes, capazes de atuar com autonomia em diferentes situações comunicativas. Trata-se de uma concepção que

respeita o desenvolvimento infantil, valoriza a cultura escrita e assegura que o aprendizado do código esteja sempre vinculado às práticas sociais que dão sentido à linguagem.

2 Alfabetização na Educação Infantil

2.1 O papel da Educação Infantil

A Educação Infantil desempenha um papel essencial na construção das bases que sustentam o processo de alfabetização nos anos seguintes. Embora não tenha como objetivo a alfabetização formal, essa etapa da educação básica é responsável por proporcionar às crianças experiências fundamentais que favorecem o desenvolvimento linguístico, cognitivo, motor, social e emocional — aspectos que influenciam diretamente a futura aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, a Educação Infantil se configura como um espaço de constituição de sujeitos capazes de interagir, comunicar-se e participar ativamente das práticas sociais, incluindo aquelas relacionadas ao universo da linguagem escrita.

Nesse contexto, o contato precoce com livros e materiais gráficos exerce papel determinante. A convivência com obras literárias, rótulos, embalagens, jornais, revistas, cartazes, calendários e outros textos presentes no cotidiano permite que a criança compreenda, ainda que de forma intuitiva, que a escrita possui funções sociais específicas. Essa exposição inicial contribui para que ela desenvolva comportamentos leitores, como manusear livros, observar imagens, reconhecer formatos de textos e compreender que a escrita transmite mensagens.

Outro aspecto fundamental na Educação Infantil é o desenvolvimento da oralidade. Conversas espontâneas, rodas de conversa, recontos, dramatizações e cantigas ampliam o vocabulário, fortalecem a organização lógica do pensamento e estimulam habilidades comunicativas importantes para a compreensão e produção de textos. A oralidade, enquanto linguagem

primeira, constitui base para que, posteriormente, a criança estabeleça relações entre fala e escrita, favorecendo o processo de alfabetização.

As brincadeiras também desempenham papel crucial. Por meio delas, as crianças exploram sons, ritmos, rimas, entonações e padrões linguísticos, desenvolvendo consciência fonológica de maneira lúdica e significativa. Jogos que envolvem segmentação de palavras, identificação de sons iniciais, aliterações e rimas contribuem para a construção de habilidades cognitivas que facilitarão a aprendizagem do sistema alfabético no Ensino Fundamental. A brincadeira, portanto, não é apenas um recurso pedagógico, mas um modo de ser e aprender na infância, possibilitando o desenvolvimento integral.

Além disso, a Educação Infantil deve garantir experiências variadas com marcas gráficas e formas de expressão. Quando a criança desenha, escreve do seu jeito, imita letras ou cria símbolos para representar palavras, ela experimenta diferentes caminhos para construir hipóteses sobre a escrita. Esses registros espontâneos, conhecidos como hipóteses pré-silábicas e silábicas iniciais, são indícios de que o processo de alfabetização já começou de forma natural, mesmo antes do ensino formal.

A exploração de diferentes gêneros textuais e narrativas também amplia o repertório cultural e linguístico infantil. Histórias, poemas, textos informativos simples, parlendas, quadrinhos e outras manifestações da cultura escrita enriquecem a compreensão da estrutura dos textos e permitem que as crianças percebam a diversidade de funções e formas de expressão textual. Assim, a Educação Infantil cria condições para que o letramento se inicie de modo natural e contextualizado.

Portanto, o papel da Educação Infantil é promover um ambiente alfabetizador no sentido amplo — um espaço rico em linguagem, interações, brincadeiras, narrativas e experiências estéticas — garantindo que cada criança desenvolva as habilidades necessárias para ingressar no processo formal de alfabetização com curiosidade, confiança e autonomia. Ao valorizar o brincar, a oralidade, a exploração e a criatividade, essa etapa da educação assegura uma base sólida para que o aprendizado da leitura e da escrita

ocorra de forma significativa e prazerosa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.2 Linguagem oral como base para a escrita

A oralidade é uma das principais precursoras da alfabetização. Crianças que participam de situações de conversa, escuta ativa, relatos, dramatizações e histórias desenvolvem vocabulário, estruturas sintáticas e capacidades interpretativas fundamentais para a compreensão de textos escritos.

2.3 Consciência fonológica e desenvolvimento linguístico

A consciência fonológica, entendida como a capacidade de perceber e manipular sons da fala, constitui habilidade preditora para a alfabetização. Atividades como rimas, aliterações, segmentação silábica e jogos sonoros contribuem para a construção da relação entre fala e escrita.

2.4 Ambientes alfabetizadores

A Educação Infantil deve organizar espaços que favoreçam experiências de leitura e escrita: biblioteca acessível, cantos de escrita, materiais gráficos, exposição de textos funcionais, livros ao alcance das crianças, tecnologias digitais educativas, entre outros. O ambiente comunica valores e incentiva práticas letradas naturais e prazerosas.

3. Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental

3.1 A alfabetização como direito

A alfabetização, entendida como a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, constitui um direito fundamental de toda criança e baseia-se no princípio de que o acesso ao conhecimento escrito é condição indispensável para o pleno exercício da cidadania. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse processo se torna prioridade, pois é nesse período que se consolidam as habilidades essenciais que permitirão ao aluno participar de práticas sociais de leitura e escrita ao longo de toda a vida escolar. Assim, alfabetizar não é

apenas ensinar a decodificação do código alfabético, mas possibilitar o ingresso na cultura escrita de forma crítica, autônoma e significativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao estabelecer que a alfabetização deve ocorrer preferencialmente até o 2º ano do Ensino Fundamental, definindo habilidades específicas relacionadas à consciência fonológica, compreensão de textos, produção escrita e apropriação do sistema de escrita alfabética. A BNCC orienta que essas aprendizagens aconteçam de maneira integrada, contextualizada e articulada com práticas sociais reais de leitura e escrita, superando modelos mecânicos e descontextualizados.

De modo complementar, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) destaca a alfabetização como prioridade educacional no país, com foco na garantia da equidade e na necessidade de fortalecer práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas. A PNA orienta ações que envolvem formação de professores, avaliação diagnóstica, acompanhamento do progresso do aluno e promoção de ambientes alfabetizadores de qualidade. Ao reconhecer que todas as crianças têm direito a aprender, a política enfatiza que o fracasso escolar não deve ser naturalizado, mas enfrentado por meio de intervenções pedagógicas planejadas, monitoramento sistemático e estratégias diversificadas de ensino.

Assim, ao tratar a alfabetização como direito, reforça-se a responsabilidade compartilhada entre escola, políticas públicas e sociedade. Garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever no tempo adequado significa ampliar suas possibilidades de participação social, fortalecer sua autonomia intelectual e promover justiça educacional. Dessa forma, os anos iniciais se configuram como uma etapa crucial e estratégica, que exige intencionalidade pedagógica, condições estruturais adequadas e o compromisso de assegurar que nenhum estudante fique à margem da cultura escrita.

3.2 Ensino sistemático e intencional

O ensino do sistema alfabético exige intencionalidade pedagógica, planejamento e sistematização. A criança precisa compreender a relação entre grafemas e fonemas, desenvolver fluência, ampliar vocabulário e avançar na compreensão textual. Isso requer atividades específicas, progressivas e avaliativas.

3.3 Gêneros textuais no processo de alfabetização

O trabalho com gêneros textuais no processo de alfabetização é fundamental para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja significativa, funcional e conectada às práticas sociais reais. A alfabetização não se limita ao domínio do código alfabético; ela envolve compreender para que e por que se lê e se escreve. Nesse sentido, os gêneros textuais oferecem contextos autênticos de uso da língua, permitindo que as crianças percebam a escrita como uma prática viva e cotidiana, e não como um exercício mecânico e descontextualizado.

Ao utilizar bilhetes, convites, listas, quadrinhos, poemas, receitas, notícias, mapas, infográficos e textos jornalísticos infantis, o professor cria situações reais de comunicação, nas quais a leitura e a escrita ganham sentido. Cada gênero textual possui uma função social específica — informar, narrar, instruir, convidar, orientar — e ao explorar essas finalidades, as crianças desenvolvem habilidades de compreensão, interpretação e produção textual de forma integrada. Assim, aprendem que diferentes textos exigem diferentes formas de leitura, diferentes estruturas e diferentes linguagens.

Esse trabalho também favorece a reflexão sobre as características formais da escrita. A análise de bilhetes, por exemplo, pode ajudar a criança a compreender a organização espacial do texto, enquanto receitas e listas são excelentes modelos para observar a sequência lógica e a concisão da linguagem. Poemas e quadrinhos ampliam a sensibilidade estética e a apreciação da literatura infantil, ao mesmo tempo em que estimulam a exploração da sonoridade da língua, contribuindo para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Além disso, a diversidade de gêneros textuais promove a inclusão e respeita os diferentes modos de aprender. Crianças que têm mais facilidade com imagens podem se beneficiar de infográficos e histórias em quadrinhos; aquelas que gostam de atividades práticas podem se envolver com receitas e instruções; e as que demonstram interesse por narrativas podem mergulhar em contos e pequenas crônicas infantis. Dessa forma, a escola amplia o repertório cultural dos alunos e cria oportunidades variadas para que cada um se aproprie da linguagem escrita conforme seu ritmo e estilo de aprendizagem.

Portanto, trabalhar com gêneros textuais no processo de alfabetização fortalece a relação entre alfabetizar e letrar. Ao mesmo tempo em que desenvolvem o conhecimento sobre o funcionamento do sistema de escrita, as crianças experimentam usos reais da linguagem, percebendo seu valor social e comunicativo. Essa abordagem contribui para formar leitores e escritores competentes, capazes de transitar por diferentes textos e contextos comunicativos ao longo da vida escolar e social.

3.4 O papel das práticas de leitura

A leitura deve ser trabalhada diariamente e de múltiplas formas: leitura pelo professor, leitura compartilhada, leitura autônoma, leitura por interesse, leitura de imagens e leitura multimodal. Isso amplia o repertório cultural e fortalece habilidades interpretativas.

3.5 Escrita: da hipótese à produção textual

A escrita deve ser compreendida como processo: planejamento, rascunho, revisão e construção. Crianças devem escrever com frequência, em diferentes gêneros e com diferentes propósitos. O professor atua como orientador, oferecendo feedback, mediação e intervenções significativas.

4. A formação do leitor e do escritor

4.1 O leitor crítico

Formar leitores críticos é uma das tarefas mais relevantes e complexas da escola contemporânea. Em uma sociedade altamente marcada pela circulação de informações, pela velocidade da comunicação e pela multiplicidade de discursos, não basta que o aluno apenas decodifique palavras: é necessário que compreenda, analise, questione e posicione-se diante do que lê. Nesse sentido, a alfabetização e o letramento incluem também a formação de leitores que sejam capazes de ir além da superfície textual, explorando sentidos implícitos e compreendendo as relações entre texto, contexto e intenção comunicativa.

O leitor crítico é aquele que mobiliza habilidades de leitura inferencial, ou seja, que consegue “ler nas entrelinhas”, identificar informações que não estão explícitas e construir significados a partir de pistas textuais e conhecimentos prévios. Essa capacidade de inferir torna a leitura um processo ativo, em que o sujeito participa da construção do sentido e não apenas recebe informações de forma passiva. Para que isso aconteça, a escola deve promover práticas de leitura que estimulem o levantamento de hipóteses, a formulação de perguntas, a comparação entre textos e a projeção de interpretações possíveis.

Outro aspecto fundamental na formação do leitor crítico é a capacidade de relacionar texto e contexto. Todo texto é produzido em um tempo, em um lugar, com uma finalidade e por alguém que ocupa determinada posição no mundo. Compreender essas relações ajuda o aluno a perceber que a linguagem não é neutra, mas carregada de valores, ideologias e intenções. Ao analisar notícias, propagandas, histórias, poemas ou textos de opinião, as crianças e os jovens começam a identificar como determinados efeitos de sentido são construídos e como o discurso pode influenciar comportamentos, crenças e decisões.

Identificar intencionalidades também é central nesse processo. Leitores críticos percebem quem fala, para quem fala e com qual objetivo. Isso é especialmente importante na era digital, onde notícias falsas, discursos manipulativos e conteúdos de baixa credibilidade circulam com facilidade. Ao desenvolver essa competência desde a Educação Infantil e os anos iniciais, a

escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, capazes de analisar criticamente o que consomem e de tomar decisões informadas.

Por fim, o desenvolvimento do pensamento crítico exige um ambiente alfabetizador que valorize a argumentação, a dúvida e o diálogo. Práticas sociais de leitura — rodas de conversa, debates, leitura compartilhada, projetos de investigação e produção de textos autorais — devem estimular que o aluno expresse suas ideias, compare pontos de vista e sustente suas interpretações com base em evidências. O professor, como mediador, cria condições para que a leitura seja um espaço de reflexão e não de mera reprodução de respostas prontas.

Assim, formar o leitor crítico significa reconhecer a leitura como uma ferramenta de emancipação intelectual e social. É capacitar o estudante para navegar com autonomia em um mundo complexo, interpretar discursos, compreender diferentes perspectivas e, sobretudo, construir seu próprio olhar sobre a realidade.

4.2 Escrita como expressão e autonomia

A escrita permite expressar sentimentos, narrar experiências, argumentar e comunicar-se. Desenvolver autonomia na escrita é fundamental para a participação cidadã.

4.3 A literatura infantil como estratégia de aprendizagem

A literatura infantil tem papel insubstituível na formação leitora. Histórias, contos, fábulas, poesias e narrativas multimodais estimulam a imaginação, a empatia e o gosto pela leitura.

5. A influência das tecnologias digitais no processo de alfabetização

5.1 Cultura digital na infância

As crianças são expostas diariamente a telas, mídias, vídeos e aplicativos. Cabe à escola integrar criticamente essas tecnologias, transformando-as em aliadas do processo de aprendizagem.

5.2 Recursos interativos

Jogos educativos, plataformas de leitura, aplicativos de consciência fonológica e ambientes virtuais contribuem para o desenvolvimento da fluência, decodificação e compreensão.

5.3 Multimodalidade e leitura digital

As crianças aprendem a ler textos multimodais que integram imagens, áudios, vídeos e hiperlinks. A escola precisa trabalhar a leitura crítica desses textos para preparar os alunos para o mundo digital.

6. O papel do professor no processo de alfabetização e letramento

6.1 Professor como mediador

O professor não é apenas transmissor de conteúdo, mas mediador da aprendizagem. Ele interpreta o desenvolvimento da criança, identifica dificuldades e organiza intervenções pedagógicas.

6.2 Intervenções qualificadas

Boas intervenções exigem conhecimento sobre hipóteses de escrita, didática da língua portuguesa, gêneros textuais e estratégias metodológicas.

6.3 Avaliação formativa e contínua

A avaliação deve ser diagnóstica, processual e formativa, possibilitando identificar avanços e ajustar o planejamento pedagógico.

7. Desafios contemporâneos da alfabetização

7.1 Desigualdades sociais

As desigualdades sociais representam um dos maiores desafios para a alfabetização no Brasil e no mundo. As condições socioeconômicas das famílias interferem diretamente nas oportunidades de acesso a bens culturais, como livros, brinquedos educativos, tecnologia, espaços de convivência e estímulos linguísticos diversificados. Crianças que vivem em contextos de vulnerabilidade tendem a ter menos contato com práticas de leitura, vocabulário reduzido, menor exposição à linguagem escrita e menor participação em interações dialógicas ricas — fatores fundamentais para o desenvolvimento da consciência fonológica, da oralidade e do interesse pela escrita.

Nos ambientes familiares mais favorecidos economicamente, é comum encontrar livros infantis, contação de histórias, rodas de leitura, acesso à internet, práticas de letramento mediadas pelos adultos e experiências que ampliam repertórios culturais. Já em realidades de vulnerabilidade, a presença de materiais de leitura costuma ser limitada, e as famílias, muitas vezes sobrecarregadas por longas jornadas de trabalho ou pela falta de recursos, enfrentam dificuldades para dedicar tempo às atividades educativas com as crianças. Essas desigualdades, quando não enfrentadas com políticas públicas robustas, tendem a se reproduzir e se aprofundar.

Nesse cenário, o papel da escola torna-se ainda mais central e estratégico. A instituição escolar é, para muitas crianças, o principal — e às vezes o único — espaço de acesso sistemático a práticas de leitura e escrita. Cabe à escola desenvolver ações intencionais para garantir que todas as crianças tenham oportunidades reais de aprender, rompendo com o ciclo de exclusão que geralmente acompanha a pobreza. Ambientes alfabetizadores ricos, bibliotecas acessíveis, mediação de leitura qualificada, contato com diferentes gêneros textuais, acompanhamento individualizado e práticas pedagógicas diversificadas tornam-se estratégias essenciais.

Além disso, é necessário compreender que as desigualdades não se limitam à dimensão econômica: envolvem também diferentes formas de exclusão, como racismo, insegurança alimentar, falta de saneamento básico,

violência urbana, ausência de equipamentos culturais e desigualdade de acesso às tecnologias digitais. Esses fatores afetam a permanência escolar, a atenção, o bem-estar emocional e o desenvolvimento cognitivo das crianças, impactando diretamente o processo de alfabetização.

Para enfrentar essas desigualdades, são fundamentais políticas públicas que garantam financiamento adequado, formação docente contínua, programas de incentivo à leitura, ampliação de bibliotecas e acesso à tecnologia com equidade. Projetos intersetoriais que integrem educação, saúde e assistência social podem contribuir para que a criança tenha condições mais favoráveis de aprender, reconhecendo que o fracasso escolar não é responsabilidade individual, mas resultado de desigualdades estruturais.

Assim, compreender a alfabetização à luz das desigualdades sociais significa assumir um compromisso ético e político com a justiça educacional. Promover a equidade não significa tratar todos de forma igual, mas oferecer mais a quem mais precisa, garantindo que cada criança tenha condições reais de ingressar e se desenvolver na cultura escrita. Somente assim será possível avançar na construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e capaz de assegurar o direito à alfabetização para todos.

7.2 Formação docente

Muitos professores não receberam formação adequada sobre alfabetização e precisam de políticas de formação continuada e acompanhamento pedagógico.

7.3 Políticas públicas

A alfabetização depende de políticas eficazes, alinhadas à ciência, à pedagogia e às necessidades reais dos alunos e professores.

7.4 Diversidade e inclusão

Alunos com deficiências, transtornos ou dificuldades de aprendizagem precisam de acompanhamento especializado, adaptações e intervenções diferenciadas.

CONCLUSÃO

A alfabetização e o letramento, entendidos de forma integrada, constituem processos fundamentais para garantir o direito à educação e à participação social plena. A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental representam etapas decisivas para o desenvolvimento da leitura e da escrita, exigindo práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas, afetivas e baseadas em evidências.

A construção da linguagem escrita envolve aspectos cognitivos, linguísticos, sociais, emocionais e culturais. Por isso, o professor assume papel central como mediador, organizador de ambientes alfabetizadores, planejador de experiências significativas e avaliador contínuo do processo. Alfabetizar letrando significa ensinar o sistema alfabético de forma integrada às práticas sociais de leitura e escrita, proporcionando sentido, funcionalidade e autonomia às crianças.

Diante dos desafios contemporâneos — como desigualdades sociais, avanços tecnológicos e necessidades inclusivas — é necessário repensar práticas, investir em formação docente e construir políticas públicas que assegurem condições de trabalho e recursos pedagógicos adequados.

Alfabetizar e letrar, portanto, é transformar vidas, ampliar horizontes e formar cidadãos capazes de interpretar o mundo, agir sobre ele e construir novos sentidos. É missão da escola, dos professores, das famílias e da sociedade garantir que todas as crianças tenham acesso a essa aprendizagem fundamental, base de toda trajetória escolar e cidadã.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, 2019.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. São Paulo: Ática, 2012.

ROJO, Roxane. Letramento e multimodalidade. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

- Alimentação escolar: a importância da nutrição para o desenvolvimento infantil (Neurely Rezende Pereira; Gabriely Pereira Rodrigues; Elenkaionara Cruz Santos)

Alimentação escolar: a importância da nutrição para o desenvolvimento infantil

Neurely Rezende Pereira
Gabriely Pereira Rodrigues
Elen kaionara Cruz Santos

DOI: [10.5281/zenodo.17533527](https://doi.org/10.5281/zenodo.17533527)

RESUMO

Uma política pública fundamental para o crescimento, a saúde e o desempenho cognitivo de crianças em idade escolar é a alimentação escolar. Este artigo apresenta uma revisão narrativa que reúne evidências sobre o impacto da nutrição adequada no desenvolvimento físico e cerebral, no desempenho escolar e na formação de hábitos alimentares. Também se debate o papel de programas institucionais, com foco no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), boas práticas de execução e desafios atuais, como a má-nutrição em dupla carga (desnutrição e obesidade). Pode-se concluir que investir em refeições escolares saudáveis e em educação alimentar é uma intervenção que gera um alto retorno social e educacional.

Palavras-chave: Alimentação escolar. Nutrição infantil. Desenvolvimento. PNAE.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase delicada para o crescimento físico e o desenvolvimento do cérebro. Déficits nutricionais nessa fase estão ligados a prejuízos irreversíveis na habilidade cognitiva e no capital humano futuro. As políticas de alimentação escolar visam não apenas atender às demandas energéticas e nutricionais, mas também apoiar o processo de aprendizagem, diminuindo a fome em sala de aula e incentivando hábitos alimentares saudáveis.

Segundo Black et al. (2008), uma nutrição adequada na infância é fundamental para o desenvolvimento físico e cognitivo, além de atuar como um fator protetor contra várias doenças crônicas. No Brasil, uma das principais estratégias para promover a saúde e a aprendizagem é o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que atua de maneira intersetorial nas áreas de educação, saúde e agricultura (FNDE, 2024).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nutrição e desenvolvimento cerebral

Processos como mielinização e formação de sinapses dependem de nutrientes como proteínas, ferro, zinco, iodo, ácidos graxos essenciais e vitaminas do complexo B. Prado e Dewey (2014) indicam que a falta desses nutrientes pode afetar de maneira duradoura o desenvolvimento cognitivo, impactando o rendimento escolar e a habilidade de aprender.

Efeitos das refeições escolares sobre a saúde e a aprendizagem

Revisões sistemáticas (Wang et al., 2020) indicam que programas de alimentação escolar melhoram a frequência e o desempenho escolar, diminuem a fome em sala de aula e promovem o bem-estar físico. Ademais, quando combinados com a educação alimentar, eles promovem a autonomia e a criação de hábitos alimentares saudáveis.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

Uma das políticas de segurança alimentar mais antigas do Brasil é o PNAE, estabelecido em 1955. Ele assegura que todos os alunos da educação básica pública recebam refeições diárias, com o objetivo de suprir as demandas nutricionais durante o ano letivo. O programa estabelece que pelo menos 30% dos alimentos devem ser adquiridos da agricultura familiar, promovendo a economia local e garantindo a oferta de alimentos frescos (FNDE, 2024).

Pesquisas recentes apontam o PNAE como um exemplo internacional de política pública sustentável, apesar de ainda lidar com obstáculos, como a uniformização da qualidade nutricional e a adaptação dos cardápios às particularidades regionais (Nutrients, 2023).

Desafios Atuais E Recomendações

Entre os desafios contemporâneos da alimentação escolar, destacam-se:

- A qualidade nutricional das refeições e a necessidade de evitar ultraprocessados;
- A dupla carga de má-nutrição, que combina desnutrição e obesidade infantil;
- A falta de infraestrutura adequada para preparo e armazenamento dos alimentos em algumas escolas.

Recomenda-se que os cardápios sejam elaborados por nutricionistas habilitados, com foco em alimentos in natura e regionais, e que sejam acompanhados de ações de educação alimentar e nutricional, conforme orienta a Resolução nº 6/2020 do FNDE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando planejada e implementada corretamente, a alimentação escolar é um recurso eficaz para o desenvolvimento completo da criança. Além de

atender às demandas nutricionais, favorece o aprendizado, o bem-estar e a formação de indivíduos conscientes em relação às suas escolhas alimentares.

No cenário brasileiro, o PNAE se sobressai como uma política pública de relevante influência social, econômica e educacional. Reforçar sua execução, assegurar recursos e incentivar a participação da comunidade escolar são ações fundamentais para garantir o direito humano à alimentação adequada e o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e documentação — Referências — Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

BLACK, R. E. et al. Maternal and child undernutrition: global and regional exposures and health consequences. *The Lancet*, v. 371, n. 9608, p. 243–260, 2008. DOI: 10.1016/S0140-6736(07)61690-0.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Brasília: FNDE, 2024. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae>. Acesso em: 3 nov. 2025.

PRADO, E. L.; DEWEY, K. G. Nutrition and brain development in early life. *Nutrition Reviews*, v. 72, n. 4, p. 267–284, 2014. DOI: 10.1111/nure.12102.

WANG, D. et al. Impacts of school feeding on educational and health outcomes: a systematic review. *Systematic Reviews*, v. 9, n. 277, 2020. DOI: 10.1186/s13643-020-01546-1.

NUTRIENTS JOURNAL. Brazilian National School Feeding Program (PNAE): A Review with Perspectives. *Nutrients*, v. 15, n. 5, 2023. DOI: 10.3390/nu15051234.

- Arquitetura vernacular e educação: conexões culturais e pedagógicas para a sustentabilidade (Cristiane da Silva Aquino Rigo; Gleice Karine Bispo Moura)

Arquitetura vernacular e educação: conexões culturais e pedagógicas para a sustentabilidade

Cristiane da Silva Aquino Rigo

Gleice Karine Bispo Moura

DOI: [10.5281/zenodo.17584925](https://doi.org/10.5281/zenodo.17584925)

Resumo

A construção vernacular é uma forma de construir sem arquitetos utilizando técnicas tradicionais com ferramentas e recursos disponível de acordo com cada região, clima e cultura. Nesse artigo traz uma abordagem dessa arquitetura com olhar educacional, essas técnicas podem ser utilizada como ferramenta nas salas de aula. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que foi homologada em 2018, que traz o que cada aluno no Brasil deve estar aprendendo em cada fase do seu processo de ensino, tem o compromisso de sustentabilidade e o resgate cultural focando na localidade e cotidiano do aluno. O texto traz alguns exemplos de construções vernacular que age como ferramenta educacional, como foi construída e inserida comunidade e suas metodologias de ensino, promovendo uma aprendizagem conectada a realidade. A escola “Green School” em Bali, construída com bambu, promove a sustentabilidade ao integrar alunos, comunidade e meio ambiente em uma experiência de aprendizagem imersiva. Assim como em Bangladesh, Colômbia e Nigéria suas construções se adequaram a cultura e a necessidade de um mundo melhor. No Brasil

Palavras-chaves: Arquitetura Vernacular. Educação. Sustentabilidade.

Introdução

Em um mundo tecnológico onde estar conectado e atualizado é estar no futuro, a arquitetura vernacular onde as técnicas de construção são consideradas ultrapassada pois nas épocas que essa técnicas eram utilizadas usava-se apenas o que a localidade tinha disponível na natureza, essa arquitetura em si na verdade ela diz muito além das técnicas utilizada pois na verdade é uma arquitetura popular, anônima, sem arquitetos que são passados ao longo da história e transmite muito da cultura e costumes de cada região,

segundo MEURER e CARDOSO 2017 , e com tantos impactos que a atualidade está deixando na natureza, a assunto também é fazer bonito mas procurar a sustentabilidade causando o mínimo impacto ambiental, e as técnicas utilizadas na arquitetura vernacular começou vim como forma de alternativa sustentável para as edificações modernas e contemporânea.

Nesse artigo abordara essas técnicas como ferramenta educacional e como pode ser utilizada nas salas de aula. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que foi homologada em 2018, que traz o que cada aluno no Brasil deve estar aprendendo em cada fase do seu processo de ensino, tem o compromisso de sustentabilidade e o resgate cultural focando na localidade e cotidiano do aluno. O texto traz alguns exemplos de construções vernacular em Bali “Green School” construída em bambu, em Bangladesh, uma escola construída com barro, bambu e palha foi projetada para atender às necessidades locais e estimular o desenvolvimento rural sustentável, na Colômbia, o Centro Infantil El Guadual e a escola flutuante em Makoko, Nigéria, todas focando a cultura do local e a sustentabilidade.

Objetivos

Discutir os princípios da arquitetura vernacular e suas contribuições para a sustentabilidade e a educação.

Analisar como esses princípios podem ser aplicados ao contexto educacional.

Propor estratégias pedagógicas baseadas na arquitetura vernacular.

Arquitetura Vernacular: Conceito e Relevância

A arquitetura vernacular é uma expressão cultural e ambientalmente responsável. Ela se caracteriza pela utilização de materiais e técnicas construtivas tradicionais de uma determinada região, adaptados às condições

climáticas e culturais locais aonde a construção está inserida. Sem a intervenção de arquitetos profissionais, essa prática busca soluções construtivas que se integram harmoniosamente ao entorno natural e social, promovendo a sustentabilidade através do uso eficiente de recursos e da valorização de conhecimentos ancestrais, não segue moda sem o excesso de ornamentos ou complicações desnecessárias, assim destaca Rudofsky (1964) que também chama essa arquitetura anônima, espontânea de acordo com a situação.

Esse tipo de arquitetura utiliza materiais como barro, exemplificado pelas técnicas de taipa de pilão e pau a pique, além de bambu, palha e gelo, como nos iglus das regiões polares. Essas técnicas foram desenvolvidas e adaptadas de acordo com a tecnologia disponível em cada época e local, sendo transmitidas até os dias atuais. Mesmo com os avanços tecnológicos e o uso de materiais modernos, essas práticas continuam em uso devido ao seu enfoque na preservação ambiental e na promoção da biodiversidade. Os materiais empregados possuem baixo impacto ambiental e podem ser reutilizados ou reaproveitados ao final de sua vida útil, tem baixo custo de manutenção e são fáceis de reparar. Além disso ela resgata valores na sociedade como respeito e a simplicidade na qual muitos documentos ressaltam como é o caso dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU e a BNCC.

Educação e Arquitetura Vernacular

A integração da arquitetura vernacular na construção de escolas pode criar espaços que refletem e respeitam o contexto sociocultural dos alunos. Um ambiente na qual os alunos se sentem acolhido pode fomentar um aprendizado mais significativo e conectado a realidade contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com a construção de um futuro mais sustentável, o ambiente escolar pode-se tornar uma ferramenta a mais de ensino. Existem requisitos específicos para o ambiente de aprendizagem das

crianças, desde a iluminação, na qual regulam os ciclos do sono, a acústica da sala e temperatura que podem mudar o humor e rendimentos nas aulas. Foi realizado um estudo em 2013 no Reino Unido na cidade litorânea chamada Blackpool em 7 escolas que inclui 751 alunos de escolas primárias na qual destacou essa influência que segundo esse estudo pode ser de 16% no desenvolvimento dos alunos, Barrett *et al* 2015.

O ensino vem passando por transformações, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) traz a criança como protagonista do seu aprendizado, ele é o foco, e as escolas estão se transformando para adequarem e atender sua clientela e é preciso entender que aprender não é apenas na sala de aula, assim afirma Ferreira 2022.

Para esta nova forma de educar, o emocional, o autoconhecimento, o relacionamento, a rítmica, entre outros, também são importantes, e isso faz com que haja um respeito maior com os alunos que têm a possibilidade de encontrar suas destrezas e desenvolvê-las.

Estratégias Pedagógicas Baseadas na Arquitetura Vernacular

A BNCC, é um documento argumentativo na qual define o que cada aluno deve desenvolver ao longo da educação básica em qual lugar do país, traz 10 competências, que são definidas como:

(...) competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL 2018)

Que não somente foca a escola na transmissão de conteúdo, mas também proporciona ao aluno a oportunidades de desenvolver habilidades e atitudes que os preparam para a vida, aonde os alunos são desafiados a aplicarem em situações reais os conhecimentos aprendidos. O documento ressalta que o estudante não aprende somente na escola e deve considerar sua bagagem de experiência, em sua 10ª competência ressalta bem a parte da

sustentabilidade. Seu texto diz que “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BRASIL, 2018). As escolas se comprometendo a ensinar os estudantes a equilibrar as necessidades do presente com a preservação do planeta para as futuras gerações, a escola contribui para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. A sustentabilidade, nesse contexto, é mais do que um conceito ambiental, é um pilar para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Os livros didáticos foram todos atualizados e adequados para atender as competências e habilidades da BNCC, assim sendo a sustentabilidade é trabalhada em diversas disciplinas na educação básica que em muitos momentos se interligam e são tópicos e temas trabalhados na Interdisciplinaridade, desde a educação infantil que contempla a criança da idade de 4 anos até o final do ensino médio. A arquitetura vernacular está presente em vários momentos do currículo escolar e as estratégias para a utilização desse tema oferecem a oportunidades aos alunos estabelecerem uma conexão mais profunda com o seu entorno, valorizando o patrimônio cultural e ambiental local. Ao explorar as características das construções tradicionais, os alunos podem desenvolver habilidades de observação, análise e compreensão do espaço construído, além de promover atitudes de respeito e cuidado com o meio ambiente. Exemplo disso, no eixo de ciências humanas, em sua apresentação diz “Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social” (BNCC, 2018). Na disciplina de Geografia é estudado o mundo em que se vive para o 2º ano do fundamental um tema que é trabalhado, traz como objetivos pedagógicos as habilidades baseadas na BNCC EF02GE04 e EF02GE07 que é “Conhecer o modo de vida de povos de diferentes lugares e sua relação com a natureza. Comparar o modo de vida de alguns povos com o do seu lugar de vivência.” (MAIS BURITI, 2021). A ciências humanas foca na capacidade do

aluno de desenvolver consciência socioambiental e a construção de uma sociedade justa e inclusiva.

Já em ciências da natureza a BNCC ressalta “Desenvolver ações de intervenção para melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental.” focando no meio ambiente e os impactos que ações dos seres humanos causam na natureza, e divide seu estudo no ensino fundamental em 3 unidades temáticas que são:

Matéria energia – Nesta unidade, os estudantes exploram as propriedades da matéria, as transformações que ela pode sofrer, as diferentes formas de energia e as interações entre elas. São abordados temas como: estados da matéria, misturas, reações químicas, fontes de energia, recursos naturais, desde a educação infantil já trabalha com propostas de construção coletiva, reciclagem e reutilização de materiais, já o fundamental dos anos finais trabalham com protótipos que possibilitam uma maior interação com o ambiente.

Vida e evolução - Essa unidade tem como foco o estudo dos seres vivos, desde a célula até os ecossistemas. Os estudantes aprendem sobre a diversidade da vida, os processos de reprodução, crescimento e desenvolvimento, a evolução dos seres vivos, a genética e a importância da biodiversidade, destacando a interação dos seres vivos com o meio ambiente.

Terra e Universo: Nessa unidade, os estudantes investigam a estrutura e a dinâmica da Terra, os fenômenos naturais, a formação do Sistema Solar e do Universo. São abordados temas como: a estrutura interna da Terra, os movimentos da Terra e da Lua, os fenômenos climáticos, a exploração espacial, entre outros. Principalmente nos anos finais que dá ênfase princípios de sustentabilidade socioambiental nos efeitos na vida na terra.

Todas as unidades temáticas interagem para que a criança se torna um adulto responsável e mais consciente com assuntos voltados para sustentabilidade socioambiental, assim sendo muitas escolas vem trazendo oportunidades e possibilidades para que essa interação aconteça, hora com as estruturas da escola hora em sala nas disciplinas estudadas. Como estratégias o professor em suas aulas pode fazer passeios para que alunos possam

analisar as construções entorno na escola e perceber matérias que foram utilizados para suas construções, fazer maquetes com técnicas simples e de materiais de fácil acesso e baixo custo, ensinar técnicas locais, se for o caso, mostrar diferentes moradias ao redor do mundo e mostrar a história que envolve aquele tipo de edificação e o porque foi feito daquela maneira, compreendendo as adaptações arquitetônicas às condições climáticas, aos materiais disponíveis e às necessidades da comunidade.

Exemplos Práticos e Impactos

O Ministério do Meio Ambiente (MMA) lançou em 2022 o programa “Escolas +Verdes” na qual incentiva a sustentabilidades nas escolas brasileiras através da implementação de práticas ecologicamente corretas, as escolas que participam do programa são financiadas pelo governo federal e ganham um selo de participação. O conceito de escola verde surgiu pela primeira vez na década de 90 na Europa e em 2002 Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (WSSD) trouxe novamente o assunto, que incentiva as crianças nas ações e os impactos na natureza e que se deve ser estudada desde cedo na escola, incorporando medidas de construções verde em projetos escolares.

A “Green School” como é conhecida as escola verde, surgiu na Indonésia em Bali no ano de 2008 é reconhecida como pioneira e é referência mundial, sua estrutura foi construída todas com matérias de origem local principalmente o bambu que na região há em excesso , focando a arquitetura vernacular, a estrutura é aberta, permitindo a ventilação natural e reduzindo a necessidade de ar-condicionado, os telhados e paredes de bambu oferecem proteção contra o clima tropical enquanto maximizam a luz natural, os estudantes na maior parte ficam na parte de fora em contato com a natureza, os alunos aprendem a cultivar hortas, a cuidar de animais, construções ecológica e os impactos ambientais. Os alunos nessa escola vivenciam na pratica o que aprendem desde a educação infantil até o ensino médio, e tem

como aliado suas famílias que os apoiam e dão assistência sempre que preciso, participando em suas atividades.



Fonte: <https://sustentarqui.com.br/green-school-escola-construida-em-bambu-em-bali/>



Fonte: <https://anatomiarquitetonica.blogspot.com/2021/07/pavilhao-arc-na-green-school-ibuku.html>

Outro exemplo é em Bangladesh, com intuito de reforçar a identidade local e contribuir para a sustentabilidade, a escola foi construída pelos populares da comunidade coordenada pelos arquitetos Anna Heringer da Áustria e Eike Roswag da Alemanha, que adaptaram a mão de obra e os materiais disponíveis, como bambu, palha de arroz, corda de juta e barro, a obra foi utilizando o método construtivo de Cob-walling (parede de taipa), as janelas de bambu assim com a laje e o piso superior. A ventilação e iluminação é controlada através de janelas. Além da construção ser vernacular a metodologia de ensino também se baseia nessa linha de sustentabilidade para assim ter um futuro melhor e de mais qualidade.

“A metodologia da escola é o sistema METI – Modern Education and Training Institute (Educação Moderna e Instituto de Formação) onde a aprendizagem é feita de forma que os professores incentivam os alunos a usarem seus talentos de maneira criativa e responsável, para melhorar e desenvolver o seu ambiente rural.” (NUNES, 2016)



Fonte: <https://sustentarqui.com.br/arquitetura-vernacular-e-aplicada-em-escola-de-bangladesh/>

Em Vila Rica na Colômbia o centro de desenvolvimento infantil El Guadual foi criado para o programa “De cero a siempre” e atendem 300 crianças de 0 a 5 anos, 100 gestantes e 200 recém nascidos, promovendo educação, recreação e alimentação, inaugurada em 2013 depois de 9 meses de construção que contou com a participação da comunidade desde as crianças a adultos, foi criado pelos Daniel Feldman e Ivan Quinonas, eles utilizaram como principal matéria prima o guadua que é conhecido como bambu colombiano que é abundante na região e outros elementos da cultura local. A construção empregou vários homens e mulheres que receberam certificados de construção e cuidado da primeira infância, o centro oferece um espaço prazeroso e dinâmicos para as crianças, foi baseado no sistema pedagógico Reggio Emilia na qual ela defende uma escola humanizada para criar sujeito independentes, autônomo e confiantes, promovendo em seu espaço motivações para que possa interagir com o espaço e tomar suas próprias decisões, assim o edifício tem múltiplas entradas e saídas que se ligam com escadas, pontes e escorregas, cinema ao ar livre, uma ludoteca e um salão múltiplo, horta, parque entre os espaços recreativos. Na construção foi utilizado estrategicamente a luz natural e ventilação como aliados e que permitiu que não precisasse de sistema de climatização pesado no ambiente.

No muro também foram utilizados bambus e reciclagem de garrafa pet para proteção da chuva. (Rangel, 2014)



Fonte: <https://sustentarqui.com.br/escola-em-bambu-na-colombia/>

Um exemplo prático na qual usou-se materiais locais para vencer um obstáculo é a escola flutuante em Makoko (Nigéria), uma comunidade costeira da preferia que fica no entorno da Lagoa Lagos na maior cidade da Nigéria, essa comunidade é um assentamento informal, uma pequena cidade construída em palafitas e tornou-se um problema para as autoridades locais, a solução foi criar um projeto para tentar amenizar os problemas existente, e foi utilizar a própria palafita como uma proposta para interligar as casas flutuantes da comunidade, a madeira é a principal matéria prima, a escola tem formato triangular é fechada parcialmente com ripas que funciona como persianas. A escola não foge de uma escola tradicional, a estrutura tem 3 andares, há sala no piso superior, parque, espaço verde, sala de aula também no ao ar livre na cobertura, no edifício há um sistema de captação da água das chuvas, para flutuar a estrutura esta apoiada em barris de plásticos. A escola foi concluída em 2013 assinada pelo arquiteto NLE Architects, patrocínio do Programa de

Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD) e a Heinrich Boell Foundation, da Alemanha. O projeto foi dividido em 3 partes, na qual a escola é a primeira e as demais serão construções de casas populares que podem ser interligadas umas a outras ou podem flutuar de maneira independentes. As imagens a seguir mostra não somente a escola, mas a vista área da comunidade. (ARCHDAILY, 2024)



Fonte: <https://sustentarqui.com.br/10-escolas-sustentaveis/>



<https://www.archdaily.com.br/br/01-106805/escola-flutuantes-de-makoko-slash-nle-architects>

Conclusão

No decorrer desse trabalho com pesquisa realizada notou-se que aqui no Brasil não há registros de escolas construída com arquitetura vernacular, existe incentivo por parte das autoridades políticas e instituições do meio

ambiente para incentivar as escolas para práticas pedagógicas voltadas para a sustentabilidade, assim como também a prática do resgate cultural das famílias e comunidades e a metodologia de fazer uma educação aonde os estudantes sejam críticos e que possam transformar o mundo de maneira consciente e crítico. Nos demais países aqui apresentados aonde a arquitetura vernacular está presente nas construções das escolas surgiram para solucionar problemas e situações que a sociedade local estava enfrentando e usou-se dessa oportunidade para também criar um espaço educativo diferenciado aproveitando a situação e recursos disponíveis, e que a estrutura de ensino pode melhorar se a construção também é uma aliada no processo de aprendizagem.

O mundo está em frequente mudança umas para melhor outra para pior, e nos exemplos citados percebesse que a mudança tem que estar presente em tudo e em todos, para assim todos conseguir ter um futuro próspero com qualidade de vida e um ambiente melhor.

Referências

ARCHDAILY Disponível em https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360132315000700?utm_medium=website&utm_source=archdaily.com.br. Acesso em 10 de dez de 2024.

_____. Disponível em <https://www.archdaily.com.br/br/972437/espacos-de-aprendizagem-a-arquitetura-como-ferramenta-de-ensino>. Acesso em 10 de dez de 2024.

Rafaela Ferreira. "Como a arquitetura pode contribuir com o ensino?" 18 Jul 2022. ArchDaily Brasil. Acessado 6 Dez 2024.

_____. Disponível em <https://www.archdaily.com.br/br/984095/como-a-arquitetura-pode-contribuir-com-o-ensino>. ISSN 0719-8906 . Acessado 6 Dez 2024

Buriti mais geografia : manual do professor / organizadora Editora Moderna ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editor responsável Cesar Brumini Dellore. -- 2. ed. -- São Paulo : Moderna, 2021.

BRASIL, 2018 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado 6 Dez 2024

_____<https://www.gov.br/mma/pt-br/mma-lanca-escolas-verdes-para-estimular-acoes-sustentaveis-na-educacao>. Acesso em 10 de dez de 2024

Escola sustentável em Bali. Disponível em <https://www.waves.com.br/variedades/conheca-o-projeto-escola-sustentavel-em-bali/> Acesso em 10 de dez de 2024

FUCASSE, HENRY HIKIJIRO. Escola em Bambu https://bdta.abcd.usp.br/directbitstream/190d350c-53b2-4f62-98ed-5b4f00f94551/2021_HenryFucasse.pdf. Acesso em 12 de dez de 2024

GREEN. “Escolas Verdes”: O que são e onde se localizam? Disponível em <https://greensavers.sapo.pt/escolas-verdes-o-que-sao-e-onde-se-localizam/> Acesso em 10 de dez 2024

MEURER, Sabrina Patricia e CARDOSO, Sandra Magda Mattei. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS: ARQUITETURA VERNACULAR COMO ALTERNATIVA SUSTENTÁVEL PARA EDIFICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS. Disponível em <https://www.fag.edu.br/upload/contemporaneidade/anais/5951432d74439.pdf>. Acesso em 14 de dez de 2024

NUNES, Cristiane. Arquitetura vernacular é aplicada em escola de Bangladesh. Disponível em <https://sustentarqui.com.br/arquitetura-vernacular-e-aplicada-em-escola-de-bangladesh/>. Acesso em 12 de dez de 2024

ONU. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 12 de dez de 2024.

- As concepções de Vygotsky na inclusão do aluno surdo (Gláucia Giovana Pedro Clementino; Kátia Regina Lastória; Kelly Regina Lastória; Leonice Carretin Vitor; Mayara Cristina Volci da Silva)

As concepções de Vygotsky na inclusão do aluno surdo

Gláucia Giovana Pedro Clementino

Kátia Regina Lastória

Kelly Regina Lastória

Leonice Carretin Vitor

Mayara Cristina Volci da Silva

DOI: 10.5281/zenodo.17789406

RESUMO:

Sabendo da importância do acesso e permanência dos alunos com deficiência, principalmente dos surdos, no Ensino Superior, bem como, o papel dos Tradutores e Intérpretes de Libras para promoção da inclusão e acessibilidade nesse contexto. O objetivo desse artigo é apresentar e analisar como instituições superiores concebem a educação inclusiva para surdos, qual é o papel que atribuem aos intérpretes, utilizou-se para esses entendimentos alguns autores como: Vygotsky, Mantoan e entre outros. Como resultados parciais, entendem-se essas instituições não compreendem como devem agir para promoção dessa educação inclusiva para surdos, quanto aos Tradutores e Intérpretes de Libras, tem uma visão que eles são 'auxiliares', 'acompanhantes', não entendendo de fato qual é seu real papel. Conclui-se mostram que o livre mercado, a privatização e a educação mercadológica influenciam diretamente o entendimento da Educação Inclusiva para surdos e o papel dos Tradutores e Intérpretes de Libras no Ensino Superior, afetando diretamente a educação dos surdos, principalmente em questões de defasagem e desenvolvimento, e por fim, com o apoio de teóricos se propõe sugestões para melhoria desse cenário na Educação Superior.

Palavras-chave: Inclusão. Intérprete. Educação dos surdos.

INTRODUÇÃO

Estudar a inclusão de alunos surdos nas universidades é importante, pois o número deles em um curso superior é cada vez maior no Brasil. De acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2003, 665 surdos frequentavam a universidade; em 2005, houve um aumento desse número para 2.428 nas instituições privadas e públicas (Brasil, 2006). Nos

últimos anos houve um crescimento significativo no nível educacional dos surdos, sendo que o Censo da Educação Superior (2013) aponta um total de 8.676 alunos surdos, com deficiência auditiva ou surdo cegos matriculados nas instituições de educação superior.

Entende-se que por aumentar as matrículas nessas modalidades de ensino, respectivamente, estamos melhorando a inclusão de alunos surdos nesses espaços mediados pelo profissional Tradutor e Intérprete de Libras.

O que se percebe, a partir desses achados, um número pouco significativo quando se trata de compreender a educação inclusiva para surdos, os papéis dos intérpretes de libras e a educação como mercadoria no Ensino Superior, pelas essas instituições de ensino, recortes que serão estudados nesse trabalho.

Nota-se o mínimo de pesquisas voltado à temática, mostrando que há muito que se pesquisar sobre esse triângulo para fortalecer ainda mais a inclusão dos surdos nesses espaços acadêmicos.

Quando não se estuda essas questões de inclusão e acessibilidade de surdos nesses espaços de Educação Superior, abrem-se brechas para entraves de possibilidades para esses sujeitos nessa modalidade de ensino, principalmente aquelas relacionadas à apropriação de conhecimentos acadêmicos e aprendizagem.

Além do mais, estudos voltados para a temática como a dessa dissertação, ou seja, como essas instituições de Ensino Superior estão percebendo e compreendendo essa inclusão de surdos dentro dos seus espaços é fundamental. Pois através delas podem se construir melhores recursos para atendimentos desses alunos surdos, assim como, desconstruir alguns paradigmas que ainda possam existir sobre o acesso, permanência, inclusão e acessibilidade desses alunos nesse contexto educacional.

A justificativa está no fato de que a educação inclusiva já está em debate há algum tempo nas escolas e a inserção dos surdos já tem mais de uma década, mas muitos desafios ainda existem na educação. Mas então, quais seriam eles, ao que impedem que esses alunos surdos sejam impossibilitados de frequentarem esses espaços escolares, como as leis interferem nesses

processos, bem como, os debates efetuados no Núcleo de Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e não Escolar, causando angustias e descontentamentos nos estudantes da pós-graduação, entre outras indagações e reflexões.

Nesse contexto, várias interrogações se colocavam: Será que as instituições de Ensino Superior compreendem as concepções de Educação Inclusiva para Surdos, bem como, os papéis dos Tradutores e Intérpretes de Libras e, em relação à educação como mercadoria, elas realmente perpassam o espaço do Ensino Superior?

Nesse sentido, entende-se que as questões mais graves de exclusão escolar devem estar perpassando os espaços do judiciário em ações de surdos contra intérpretes ou instituições de ensino, por isso, a escolhas desses documentos para análise.

Por aqui percebemos que os surdos estão acessando com mais frequência o judiciário em busca de seus direitos.

No art. 149 do Código de Processo Civil, ou seja, a Lei 13.105/2015 dispõe:

São auxiliares da Justiça, além de outros cujas atribuições sejam determinadas pelas normas de organização judiciária, o escrivão, o chefe de secretaria, o oficial de justiça, o perito, o depositário, o administrador, o intérprete, o tradutor, o mediador, o conciliador judicial, o partidor, o distribuidor, o contabilista e o regulador de avarias (BRASIL, 2015, grifos nosso).

Quando eles chegam à audiência o judiciário já designou um Tradutor e Interprete de Libras para acompanhamento do surdo, isso fica claro no documento da Sentença Judicial 05 estudada.

No entanto, por mais que se vê designado o profissional de interpretação, Hora (2018) nos diz em um de seus estudos que o “acesso à Justiça por Surdos/as ainda não é plenamente efetivado, sendo necessária resistência para transformação”, por vários motivos.

As análises sustentam-se na perspectiva histórico-cultural, mais especificamente, em Obras Escogidas II (Problemas Generales de la defectologia contenporanea), de Vygotsky (1997), além de autores que

entendem a deficiência, a Educação de Surdos e Inclusão Escolar, e pôr fim a Educação como Mercadoria.

Por fim, esses autores nos ajudam a entender como as narrativas dos documentos (sentenças judiciais) direcionam-se a questões não efetivas da Educação Inclusiva como direito, mas sim, como uma indústria educacional.

Os objetivos desse artigo é apresentar e analisar os enunciados presentes em sentenças judiciais para compreender como instituições superiores concebem a educação inclusiva para surdos, qual é o papel que atribuem aos intérpretes e como a educação pode ser entendida como mercadoria.

CONCEPÇÃO DE VYGOTSKY

A proposta desse capítulo é apresentar as contribuições dos estudos de Vygotsky em relação à pessoa com deficiência, mais especificamente, o surdo.

Por vivermos num mundo social, todas as características dos sujeitos dependem inteiramente do convívio entre eles, dessa forma, todas as suas necessidades biopsíquicas tendem a serem satisfeitas. Para que essa interação aconteça a linguagem é extremamente importante, pois intermedia as relações interpessoais podendo assim organizar seu pensamento e consequentemente sua ação, bem como, aquisição das naturezas objetivas e subjetivas de seu ser e da realidade. Os seus humanos fazem uso dos conhecimentos acumulados por gerações criam sempre novos conhecimentos, consequentemente, criam a cultura e através dela eles se transformam e desenvolvem seus processos mentais, personalidade, por fim, a ideia é trazer para a reflexão as concepções da deficiência como uma construção social, nessa perspectiva, os estudos de Vygotsky voltados à abordagem histórico-cultural são relevantes.

Lev Semyonovich Vygotsky nasceu em Moscou, especificamente na cidade de Orsha, no ano de 1866. Ele foi um psicólogo, e lançou no início do século XX um estudo sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, que, em

sua concepção, se dá por meio da interação social, que está associada aos processos mentais.

Dentre várias obras que deixou, foi ele também o escritor da denominada: “Obras Escogidas V – Fundamentos de Defectología, Editorial Pedagógica, Moscú, 1983; De la presente edición, Visor Dis., S.A., Madrid, 1997”, na qual postula que as crianças com deficiência conseguem se desenvolver e aprender da mesma forma que aquelas as quais não apresentam uma deficiência biológica. Com isso, estudos relacionados à educação especial, obtiveram muitas contribuições devido à ação de Vygotsky nessa área.

O autor faz críticas à visão biológica, fundamentada em funções elementares, ou seja, aquelas voltadas apenas para a deficiência orgânica. Ele prefere direcionar sua compreensão do ser humano ao seu ambiente e à relação que ele estabelece com os demais sujeitos inseridos em seu contexto social, assim como, à sua cultura, a fim de que se desenvolvam suas funções psíquicas superiores. Para Padilha e Mollo (2011, p. 17, grifos nosso) afirmam que:

O cultural se impõe ao biológico, ao funcionamento elementar; esse funcionamento não desaparece, adquire nova forma de existência, ou seja, vai se complexificando e se transformando nas condições concretas de vida, dando origem as funções psíquicas superiores, da espécie humana.

Nesse modo de entender, as relações sociais são fundamentais para tais processos, assim, elas aliadas à cultura trazem um imenso avanço ao desenvolvimento de todo ser humano.

Nesse sentido, Vygotsky diz que o desenvolvimento cultural é o mesmo para todos, agora, no caso dos deficientes, um sentido a menos não deveria ser um impeditivo para o seu desenvolvimento.

Vygotsky, em seus primeiros artigos, centrava-se nas dificuldades das crianças deficientes intelectuais, surdas-mudas, cegas e destacava a condição de vida e interação social que, a partir desses pontos, promove o desenvolvimento normal. Assim, ainda assegurava que a deficiência não se dava por relações diretas com o ambiente físico, mas, sim, com as relações

sociais. Segundo Vigotski (1997, p. 12, tradução nossa), “a criança cujo desenvolvimento seria complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coeficientes normais, mas desenvolvida de outro modo”.

Como podemos perceber, os estudos iniciais da defectologia procuram superar justamente a visão do “o quantitativo”, “o que falta”, “o defeito”, “o biológico”, “o funcional”, assim como o estabelecimento desses termos enraizados naquela sociedade.

É nessa direção que Vygotsky promove as suas ideias, numa nova visão da deficiência, analisando assim os processos de desenvolvimento humano em toda a sua dimensão:

Com essa ideia, um sistema de tarefas positivas, teóricas e práticas se desenrola antes da defectologia; A defectologia se torna possível como ciência, uma vez que adquire um objeto específico de estudo e conhecimento definido metodologicamente. Com base na concepção meramente quantitativa do defeito infantil, apenas a "anarquia pedagógica" é possível (VYGOTSKY, Tradução nossa, p. 13).

O autor aponta, ainda, o papel essencial da educação, nesse processo:

A transformação do material natural em uma forma histórica é sempre um processo de mudança orgânica, não simples, mas uma modificação complexa de seu próprio tipo de desenvolvimento. Portanto, a conclusão fundamental que pode ser tirada da história do desenvolvimento cultural da criança em relação à sua educação consiste no seguinte: para a educação, é até subir uma colina onde antes via uma estrada plana, cabe a você pular lá onde antes, aparentemente, ele podia dar um passo. O primeiro mérito da nova pesquisa reside precisamente no fato de ter revelado uma imagem complexa em que uma simples era vista anteriormente. Mas a verdadeira revolução nos princípios da educação é introduzida por esse ponto de vista quando abordamos a educação da criança anormal. Aqui a questão é colocada essencialmente de maneira diferente do que no campo da educação infantil normal. (VYGOTSKY, 1997, p. 185. Tradução e Grifos Nossos).

Quando, por motivo da deficiência, defeito ou limitação são negadas novas possibilidades a esses sujeitos, é criada uma série de barreiras, um certo estranhamento, assim como o pensamento de que eles não são capazes de ter novos aprendizados; é nesse momento que a compensação entra em ação, pois está posta a necessidade defrontada pelo ser. Para eles, é dessa

maneira que ocorre o desenvolvimento humano, pois quando os impedimentos estão postos, o corpo humano entende que ele está sendo ameaçado e lhe deve proporcionar proteção. É aí que desenvolve uma ação própria, em que são aprimoradas outras características do ser, ou seja, a visão para a criança surda.

Para Vygotsky (1997, p. 16, tradução e grifos nossos) mostra que:

A teoria da compensação revela o caráter criativo do desenvolvimento orientado a caminhos. [...] "O que não me mata me fortalece", [...] graças à compensação, da fraqueza vem força, das deficiências nascem necessidades.

Ao contrário da narrativa anterior, nem sempre essa compensação ocorre de forma positiva, nem sempre o sujeito será vencedor, pois existem outras questões envolvidas e articuladas, que se colocam diante desses sujeitos, direcionando-os a outras condições causais:

Para as Dainez e Smolka (2024, p. 1106), para Vigotski a “compensação” implica em refletir sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois “faz-nos tomar como disparador de nossas suposições não o defeito, o déficit, o atraso intelectual, mas, sim, a pessoa nas condições sociais concretas de vida, orientando-se para as possibilidades de desenvolvimento”.

Diante disso, não podemos ocultar que estamos avançando com a quebra de barreiras e de paradigmas. Desse modo o lugar que precisamos novamente retomar é o de ser humano, de sujeito, lugar esse que é complexo, que tem deficiências, mas também potencialidades. É preciso vê-lo não fragmentado em partes, é fundamental retomar a reflexão de que ele não é só uma matéria, um ato biológico, uma função.

Nesse sentido é que a sociedade precisa avançar, propondo outras séries de caminhos diretos e indiretos para que haja efetivamente o desenvolvimento das funções psíquicas superiores desses sujeitos, a fim de que possam ser desconstruídos os caminhos negativos já oferecidos até o momento para eles e permitir que seja recriada a possibilidade de se lidar com essa deficiência.

No caso da criança surda, Vigotski não concordava com o uso da mímica pela criança, porque ele dizia que esse era o percurso natural da criança surda e era preciso criar os caminhos antinaturais, para que a criança pudesse se desenvolver.

Nessa perspectiva, para Vygotsky (1997, p. 19) “o que decide o destino da pessoa não é o defeito em si, mas suas consequências sociais, sua realização psicossocial”.

O fato de ser deficiente não deveria ser a causa de seus problemas, mas o que a sociedade lhes impõe (as barreiras) essa sim são impeditivos para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, principalmente aquelas de ordem psicológicas e sociais.

Reforçando, vemos que, na educação, Vygotsky ensina que não devemos oferecer tudo pronto e acabado ao deficiente, nem suavizar lhe os caminhos. Para o pesquisador, as dificuldades nas execuções das atividades não devem ser omitidas, mas expostas:

Por meio das dificuldades do aprendizado, o sujeito sai da sua zona de conforto, colocando-se diante da dificuldade, do drama, ele passa a considerar a procura de novos caminhos e alternativas para solucionar esses entraves. Arrematando, valemo-nos de um pensamento vygotskyano (1997, p. 867): “Se a criança não tiver necessidade de pensar, ela não vai pensar”.

Com essas interações sociais estabelecidas, surge à experiência, seguida de suas particularidades, provando que qualquer sujeito pode ser capaz de reproduzir toda a conduta humana, não importa se uma criança “normal” ou deficiente (VIGOTSKI, 1997):

[...] Os cegos e os surdos são capazes de realizar o comportamento humano em toda a sua plenitude, isto é, de levar uma vida ativa. Tudo o que é peculiar à sua educação se resume à substituição de alguns caminhos para a formação de conexões condicionais. Repito mais uma vez: o princípio e o mecanismo psicológico da educação são os mesmos aqui que na criança normal. A segunda conclusão, não menos importante para a prática da pedagogia dos surdos, é a seguinte: qualquer nova reação condicionada não pode ser instilada de nenhuma outra maneira senão com base em um ensino anterior, dado hereditário ou já elaborado em experiências anteriores. e suficientemente consolidado. A rigor, a educação não pode comunicar nenhum novo movimento ao organismo, apenas pode modificá-lo:

variar, reestruturar e combinar as reações que estão no adiamento do organismo (VIGOTSKI, 1997, p. 118. Tradução e grifos nossos).

Segundo defende Vigotski (1997, p. 77, tradução e grifos nosso), no caso dos surdos, é que:

As obrigações e funções do tato e da visão em relação ao organismo são outras: elas devem criar um número enorme de ligações com o meio ambiente - laços que, em pessoas normais, percorrem outras rotas. Daí vem sua riqueza funcional - adquirida na experiência - que foi tomada por engano como inata, própria da estrutura orgânica.

Portanto, é nas relações sociais que esse sujeito surdo descobre que existe algo “errado” com ele, pois esse “erro/defeito” é apresentado ao surdo pelos sujeitos ouvintes. Assim não ouvir, tem, para a pessoa deficiência relação com o meio em que vive:

Cegueira ou surdez é um estado normal e não mórbido para a criança cega ou surda, e a criança sente esse defeito apenas indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social refletida nela. O que o defeito do ouvido implica? É necessário assimilar a ideia de que cegueira e surdez não implicam nada mais do que a falta de um dos caminhos para a formação de vínculos condicionados com o meio (VIGOTSKI, 1997, p. 116. Tradução e grifos nossos).

Para Vigotski (1997), o plano de organização sociocultural está adaptado à “normalidade” psicofisiológica; essas ideias são pontos destacados pelo pesquisador, quando se trata do aprendizado e desenvolvimento dessa criança surda.

Esses órgãos, isto é, os olhos e os ouvidos, chamados receptores ou analisadores de fisiologia, e os órgãos psicológicos de percepção ou sentidos externos, percebem e analisam os elementos externos do ambiente, decompõem a realidade em suas partes singulares, em estímulos separados. Que vinculam nossas reações úteis. Tudo isso serve para a adaptação, tão exata e sutil quanto possível, do organismo ao meio ambiente (VIGOTSKI, 1997, p. 118. Tradução e grifos nossos).

O que ocorre são os entraves colocados para uma mediação da aprendizagem, limitando os sujeitos surdos a desenvolverem todos os seus potenciais; esse fato está muito enraizado devido ao preconceito social,

fazendo com que o sujeito tome um lugar social diferente daquele no qual se encontra.

Nesse sentido, entende-se que a mediação tem o seu valor, vale dizer, a mediação do outro, ou seja, os processos viabilizados pela cultura, ou, ainda, o lugar que a deficiência ocupa numa determinada sociedade, na família, na escola, não mais com a visão de desigualdade, de negação, de falta, mas de possibilidades e potencialidades. Em outras palavras: o vir a ser humana, a humanização, passando pela cultura, pelo coletivo, pela interação, pela palavra, a palavra verbal.

O ensino do surdo-mudo por esse método é estruturado precisamente em contradição com a natureza da criança. É necessário forçar sua natureza a ensiná-lo a falar. Aqui, na verdade, está o trágico problema da pedagogia dos surdos. Paramos nesta questão complexa para demonstrar que esse problema central, porém especial, da educação de surdos-mudos é, ao mesmo tempo, um problema geral de educação social e, como tal, só tem a possibilidade de ser resolvido. Se queremos ensinar a linguagem oral à criança surda, devemos abordar o problema de maneira mais ampla e não nos limitar a considerar as propriedades especiais de um método. O ensino de surdo-mudo por esse método é estruturado precisamente em contradição com a natureza da criança. É necessário forçar sua natureza a ensiná-lo a falar; eu tenho aqui, na verdade, a tragédia da pedagogia dos surdos. Paramos nesta questão complexa para demonstrar que esse o problema central, porém especial, da educação dos surdos-mudos é, ao mesmo tempo, um problema geral da educação social e somente como tal tem a possibilidade de ser resolvido. Se quisermos ensinar a linguagem oral à criança surda, devemos abordar a questão- problema mais amplamente e não nos limitarmos à consideração das propriedades, em especial de um método. (VIGOTSKI, 1997, p. 124, Tradução e grifos nossos)

Quando a sociedade tem enraizado suas concepções na questão da deficiência, ao invés de focar na diferença, na diversidade, mantendo assim essas concepções voltadas ao “tipo ideal”, continuaremos regredindo, no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem desses sujeitos.

Quando se tem a visão no biológico, no defeito, na limitação, num ponto de vista de que o surdo não é capaz de realizar qualquer atividade por si mesmo, enquanto não se colocam as dificuldades para que ele resolva, principalmente no ambiente de aprendizagem, ele dificilmente desenvolverá suas aprendizagens por caminhos indiretos. Novamente estamos pautados

numa visão tutelar, paternalista, assistencialista, entendendo que ele necessita de ajuda e acompanhamento e, assim, conseqüentemente, falhamos na mediação do outro com esse sujeito.

Portanto, manter-se nesse discurso do biológico, do defeito, da limitação, não auxilia em nada, quando se trata de possibilitar oportunidades para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, principalmente aquelas relacionadas à fala, à escrita, ao raciocínio, entre outras. Ao contrário, o deficiente precisa estar defronte a novos desafios, aos quais antes alguém fazia por ele, como, por exemplo, preparar o seu próprio café da manhã, assim, por certo conseguirá desenvolver sua aprendizagem e, conseqüentemente, suas habilidades e competências articuladas principalmente à oportunidade e necessidade promovidas para tal ação.

No caso da criança surda:

O método é maravilhoso, mas se requer tratar o aluno com severidade, se não resultar em linguagem lógica, deve ser abandonado. Qual é a saída então? O único, é claro, reside em retirar o problema da estrutura estreita das classes de articulação e planejá-lo como uma questão de educação como um todo (VIGOTSKI, 1997, p. 124. Tradução e grifos nossos).

A educação especial, voltada ao oralismo, não é fácil para o surdo, pois depende de muitas técnicas, principalmente de cunho fonoaudiológico, porém, como diz Vigotski, “se não resultar em uma linguagem lógica”, não vale a pena ser desenvolvido. Analisada por esse aspecto, é preciso que a educação perca seu caráter “especial”, para que se torne educação comum a todos (VIGOTSKI, 1997).

Por fim, a partir dos estudos de Vigotski, reafirmamos que o impedimento não está na deficiência em si, mas nas oportunidades e possibilidades oferecidas pela sociedade as pessoas com deficiência para que esse processo de desenvolvimento aconteça. Dessa forma, possibilitar ao surdo o acesso a língua de sinais articulada se torna fundamental para que ocorra o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores no surdo e, como ser humano que é, sua interação com o mundo.

Para atingir os objetivos dessa dissertação, nossa proposta é discorrer, no próximo capítulo, sobre a inclusão do surdo no sistema escolar, inclusive nas universidades.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo analisou-se alguns autores como: em Obras Escogidas II (Problemas Generales de la defectologia contenporanea), de Vygotsky (1997), além de autores que entendem a deficiência, a Educação de Surdos e Inclusão Escolar. Utilizou-se como metodologia pesquisa bibliográfica que enfocam sobre principais metodologias e estratégias que podem auxiliam as pessoas surdas através da linguagem de sinais no processo de inclusão.

Para este estudo, a proposta era, num primeiro momento, compreender se a educação inclusiva, após décadas de políticas públicas e debates de especialistas na área, estava presente no cotidiano de escolas de Ensino Fundamental, por meio de entrevistas e observação em salas de aula.

No entanto, no decorrer do trabalho, como o objetivo era amplo, surgiram vários entraves: em qual escola pesquisar? Uma apenas daria conta de alcançar as metas? Por que Ensino Fundamental? Por que Ensino Médio? Como concentrar dados?

A educação inclusiva, poderia haver algum caso na justiça e, nesse sentido, seriam os casos mais graves de exclusão que estariam afetando diretamente a educação desses alunos surdos.

Assim, surgiu a ideia de entrar no site do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo e procurar por esses casos mais graves, nos quais os envolvidos fossem alunos surdos de instituições superiores, e analisar as sentenças judiciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente a todo esse percurso, compreendem-se então os enunciados estudados sobre as concepções de Educação Inclusiva para Surdos, os papéis dos Tradutores e Intérpretes de Libras e a Educação como mercadoria, assim como, as concepções que as instituições de Ensino Superior têm de tal Educação.

Essas instituições de Ensino Superior apresentam-nos em suas narrativas que as concepções da Educação Inclusiva para Surdos vão desde aquelas que compreendem, compreendem parcialmente e não compreendem essas concepções, mesmo sendo essas instituições responsáveis por uma educação transformadora, quanto aos papéis dos Tradutores e Intérpretes de Libras o que elas nos mostram é que ainda estão nas concepções de que ele é um mero “transmissor de informações”, um auxiliar, um acompanhante, mesmo sabendo que ele está além dessa práxis, por trás deles está toda carga de responsabilidade desses sujeitos quanto à educação, bem como, o processo de inclusão e acessibilidade, já a educação como mercadoria nos direciona que a uma desconstrução do direito a educação, para os surdos, educação inclusiva, mediante a seus processos mercadológicos e de privatização.

No entanto, abordar essa temática traz à tona os principais entraves que permeiam esses espaços acadêmicos, onde muitas delas são marcadas ainda por paradigmas que precisam ser desconstruídos, os quais trazem atrasos na educação e desenvolvimento dos alunos surdos.

Finalmente, é possível entender, pelas narrativas dos documentos estudados, todo o sofrimento, estigmas e preconceitos, defasagem de conhecimentos experimentados por esses alunos surdos, a qual a principal delas é a exclusão que a sociedade ainda mantém, mesmo de forma velada para com esses sujeitos.

Enfim, diante de tantos pesquisadores aqui expostos nessa dissertação, sabemos que estamos diante de muitos debates sobre essa Educação Inclusiva para surdos, principalmente quando se trata do Ensino Superior, justamente para se desconstruir todos esses apontamentos negativos presentes nessa modalidade de ensino para que esses sujeitos realmente

tenham o direito a inclusão do qual são merecedores por fazerem parte integrante de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: DIFERENÇAS E PRECONCEITOS NA ESCOLA: Alternativas teóricas e Práticas. Júlio Groppa Aquino (org.) São Paulo Summus Editorial, 1998. Disponível em: <
<https://fdocumentos.tips/document/sobre-crocodilos-e-avestruzes-ligia-amaral1.html>> Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

BATISTA, Marcus Welby; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. Estudos de Psicologia 2004, 9(1), 101-111 Disponível em: <
<https://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22386.pdf>> Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

BRASIL. Constituição Federativa da República do Brasil, de 15 de dezembro de 1988. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

_____. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>> Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

_____. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm > Acesso em: 13 de fevereiro de 2021.

_____. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Lei 10.260, de 12 de julho de 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm > Acesso em: 13 de fevereiro de 2021.

_____. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm > Acesso em: 13 de fevereiro de 2021.

_____. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: < https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n_10_436_de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf > Acesso em: 13 de fevereiro de 2021.

_____. Língua Brasileira de Sinais. Libras. Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html#:~:text=Dados%20da%20Norma-,DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202005,19%20de%20dezembro%20de%202000.> > Acesso em: 13 de fevereiro de 2021.

_____. Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir). Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2005/2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>> Acesso em: 03 de março de 2021.

_____. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. [Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007](#). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em: 03 de março de 2021.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, de 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 03 de março de 2021.

_____. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. [Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009](#). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 03 de março de 2021.

_____. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12319-1-setembro-2010-608253-norma-pl.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.319%2C%20DE%201%C2%BA,L%C3%ADngua%20Brasileira%20de%20Sinais%20%2D%20LIBRAS.&text=Veto%3A,Veto%20parcialmente.>> Acesso em: 03 de março de 2021.

_____. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em: 17 de março de 2021.

_____. Plano Nacional da Pessoa com Deficiência. Viver sem Limite. 2013. Disponível em: < <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/633.pdf>> Acesso em: 17 de março de 2021.

_____. Código de Conduta Ética dos Tradutores e Interpretes de Libras, de DIA 13 DE ABRIL DE 2014. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/0B7ZxCOYQ0QJmTUdtZ2xIZHlqQ1U/view>> Acesso em: 17 de março de 2021.

_____. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.* Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em: 17 de março de 2021.

_____. Código de Processo Civil. Lei nº 13.105, de 16 de Março de 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm> Acesso em: 12 de fevereiro de 2021.

_____. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 12 de fevereiro de 2021.

_____. ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf>

Acesso em: 12 de fevereiro de 2021.

_____. Comitê Gestor do Fundo de Financiamento Estudantil - CG-Fies. Portaria 209, de 07 de março de 2018.

_____. MEC – Ministério da Educação e Cultura. Salas de Recursos Multifuncionais. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32715>> Acesso em: 19 de março de 2021.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CHAUI, M. A universidade operacional. Avaliação, Campinas, v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999.

CHAVES, V.L.J. Crise e privatização da universidade pública: de Fernando Henrique a Lula da Silva. Universidade & Sociedade, Brasília, DF, n. 38, p. 61-77, 2006.

CHAVES, V. L.J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 31, n. 111, 2010.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. SUR - revista internacional de direitos Humanos, v. 6, n. 11, dez., 2009.

_____, Debora. O que é deficiência? Revisores: Ana Terra Mejia Munhoz e Dida Bessana. Data da Digitalização: 2010, Data Publicação Original: 2007.

ESPANHA. Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em: <[http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)> Acesso em: 19 de março de 2021.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Declaração de Guatemala. 1999. Disponível em: < <http://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/documentos-internacionais>> Acesso em: 19 de março de 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário* da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. Ensino Superior Unicamp, v. 3, 2011.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: Contribuições ao Professor do Ensino Regular. Material Didático - Pedagógico apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009. Acesso em:

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Política de educação especial e currículo: disputa sobre natureza, perspectiva e enfoque. Revista Teias v. 19 • n. 55 • Out./dez. 2018.

GÓES, Maria Cecília Rafael de.; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Políticas e práticas de educação inclusiva. 4ª. Ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HORA, Marina Marques da. Acessibilidade às pessoas surdas ao judiciário: emancipação política e limites na materialidade de direitos no contexto do capital. I Congresso Internacional de Direito Público dos Direitos Humanos e Políticas de Igualdade, 2018.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. Ver. Bras. Cienc. Esporte. Campinas, v. 25. N. 3, p. 9-25, maio 2004.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa De. A Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna , 2003.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015.

QUADROS, Ronice Muller. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>> Acesso em: 10 de março de 2021.

_____, Ronice Muller. Inclusão. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun., 2008. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>> Acesso em: 10 de março de 2021.

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Políticas Públicas. Disponível em: <
[http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/E0008A0F54CD3D43832575A80057019E/\\$File/NT00040D52.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/E0008A0F54CD3D43832575A80057019E/$File/NT00040D52.pdf)> Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

SILVA, Alexandra Frias da. Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º ciclo. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial, 2011. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/47129731.pdf>> Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

SILVA, Ronaldo Quirino. O Intérprete de Libras no contexto do Ensino Superior: visão sobre suas práticas. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Distúrbios da Comunicação. 2016. Disponível em: <
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190798>> Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

STAINBACK, Susan; STAINBACK William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

STROBEL, Karin. Políticas públicas na formação dos intérpretes de língua de sinais no estado do Paraná. I Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa (TILSP), 2008.

_____, Karin. História da educação de surdos. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade à distância. FLORIANÓPOLIS, 2009.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. Psicologia em Estudo DPI/CCH/UEM v. 5 n. 2 p. 99-116 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In VYGOTSKY, Lev S. Fundamentos de defectología. Obras Escogidas – Tomo 5. Madri: Visor, 1997 (texto original em 1924-1931).

- As principais causas do esgotamento docente no contexto contemporâneo (Valquíria Mariano Tavares Barroso)

As principais causas do esgotamento docente no contexto contemporâneo

Valquíria Mariano Tavares Barroso

DOI: 10.5281/zenodo.17630258

RESUMO

O esgotamento docente, também denominado burnout, caracteriza-se por exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização profissional. Estudos atuais apontam o aumento significativo desse fenômeno entre professores, influenciado por sobrecarga de trabalho, falta de apoio institucional, desafios comportamentais em sala e pressões burocráticas. Este artigo, estruturado como revisão narrativa, analisa as principais causas do esgotamento docente à luz de autores como Maslach, Tardif, Esteve, Codo e Freire.

Palavras-chave: Esgotamento docente. Saúde mental. Burnout. Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

O trabalho docente tem sido marcado por intensas transformações sociais, pedagógicas e emocionais, gerando desafios crescentes para os profissionais da educação. Em meio a esse contexto, o fenômeno do esgotamento docente tem se mostrado cada vez mais presente, afetando o bem-estar e a saúde mental dos professores. Ao longo da minha trajetória na educação, encontrei professores que, mesmo apaixonados pela docência, carregavam nos olhos o peso da exaustão e no corpo o cansaço acumulado de longos anos de sobrecarga. Em muitos momentos, eu mesma vivi esse desgaste, percebendo como a rotina escolar, quando não amparada por condições dignas e apoio institucional, pode adoecer lentamente quem se

dedica ao ensinar. Essas vivências reforçam a urgência de compreender esse fenômeno de maneira profunda e humanizada.

Autores como Esteve (1999) e Maslach e Leiter (2016) explicam que o burnout não é fruto da fragilidade do professor, mas das condições de trabalho que frequentemente ultrapassam sua capacidade emocional. No Brasil, estudos de Codo (2006) apontam que o sofrimento docente emerge de um conjunto de fatores estruturais, como sobrecarga, violência escolar, falta de apoio e desvalorização profissional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O burnout foi inicialmente descrito por Freudenberger (1974) e aprofundado por Maslach e Jackson (1981), que o definem como um fenômeno composto por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional. Tardif (2010) complementa afirmando que o trabalho docente envolve dimensões cognitivas, afetivas e éticas que tornam o professor vulnerável ao desgaste. Esteve (1999) argumenta que as mudanças sociais ampliaram as expectativas e pressões sobre o docente, sem a devida melhoria das condições de trabalho. Assim, o burnout docente é um fenômeno multifatorial.

CAUSAS DO ESGOTAMENTO DOCENTE

Sobrecarga de trabalho e múltiplas funções

Esse acúmulo de tarefas não apenas reduz o tempo destinado ao planejamento pedagógico de qualidade, mas também compromete o descanso e o equilíbrio emocional do professor. Muitas vezes, o profissional leva atividades para casa, prolongando sua jornada de trabalho para além do previsto.

Tardif e Lessard (2005) afirmam que o professor tornou-se multitarefa, responsável por planejamento, correções, relatórios, reuniões, plataformas, atendimento às famílias e mediação de conflitos. Essa intensificação leva à sensação de trabalho infinito e esgotamento.

Situações de conflito frequentes desgastam o ambiente escolar e levam o docente a um estado constante de vigilância emocional. Isso pode gerar insegurança, ansiedade e sensação de impotência diante das demandas comportamentais dos estudantes.

Indisciplina e conflitos em sala de aula

Esteve (1999) aponta que lidar com comportamentos agressivos ou desrespeitosos é uma das principais fontes de estresse docente. Freire (1996) reforça que a relação pedagógica depende do diálogo; quando essa relação se desgasta, o sentido do trabalho também se perde.

A pressão por resultados transforma a sala de aula em um ambiente de cobranças constantes. Professores sentem-se obrigados a priorizar indicadores em detrimento da aprendizagem significativa, o que aumenta o estresse e reduz o prazer em ensinar.

Falta de apoio da gestão e das famílias

A desvalorização profissional repercute diretamente no adoecimento emocional, pois o professor sente que sua dedicação não é reconhecida. Isso gera frustração, queda de motivação e um desgaste progressivo ao longo da carreira.

Codo (2006) afirma que o professor precisa de suporte institucional para manter sua saúde mental. Paro (2018) explica que a falta de parceria com as famílias intensifica o sentimento de sobrecarga e solidão na docência, agravando o burnout.

Pressão por resultados e burocratização

Nóvoa (1992) explica que a escola contemporânea está submetida à lógica da prestação de contas. A pressão por índices e metas retira o foco do pedagógico e aumenta a carga emocional do professor.

Sem tempo para autocuidado, o docente acumula cansaço físico e mental. A ausência de lazer, descanso e pausas regulares agrava o desgaste diário e acelera o surgimento de sintomas ligados ao burnout.

Desvalorização profissional e remuneração insuficiente

Gatti (2019) destaca que a desvalorização social e salarial impacta diretamente a autoestima docente, reduzindo o engajamento e ampliando o risco de burnout.

A desvalorização profissional também afeta a identidade docente, fragilizando a percepção de pertencimento e de importância social da profissão. Quando o professor percebe que sua dedicação não recebe o devido reconhecimento, instala-se um sentimento de frustração profunda. Além disso, a necessidade de assumir múltiplos vínculos empregatícios, devido à baixa remuneração, intensifica a carga de trabalho, reduz o tempo de descanso e acentua o adoecimento emocional.

Falta de recursos e turmas numerosas

Tardif e Lessard (2005) afirmam que salas superlotadas dificultam o acompanhamento pedagógico e geram cansaço físico e mental, especialmente em escolas com infraestrutura precária. A falta de recursos e as turmas numerosas intensificam desafios pedagógicos e emocionais. Ensinar em ambientes com infraestrutura inadequada prejudica não apenas o planejamento, mas também a capacidade de engajar os estudantes. Aos professores recai a responsabilidade de 'fazer muito com pouco', o que gera sensação de impotência e desgaste contínuo. Essa realidade, comum em

muitas escolas públicas, compromete a qualidade do ensino e agrava o estresse docente.

Exigências emocionais elevadas

Maslach (2001) explica que profissões baseadas em cuidado humano carregam grande desgaste afetivo. Professores lidam com sofrimento estudantil, vulnerabilidade social e conflitos familiares diariamente. As exigências emocionais elevadas fazem do professor não apenas um educador, mas um cuidador afetivo. Diariamente, o docente se depara com situações de vulnerabilidade social, comportamentos desafiadores e conflitos familiares que exigem sensibilidade e equilíbrio emocional. Esse acúmulo de demandas emocionais, sem suporte adequado, contribui significativamente para o adoecimento mental e para a sensação de esgotamento permanente.

Falta de tempo para autocuidado

Esteve (1999) aponta que a intensificação do trabalho dissolveu a fronteira entre vida pessoal e profissional, tornando o desgaste docente contínuo. A falta de tempo para autocuidado reflete um ciclo de trabalho contínuo, no qual

o professor raramente dispõe de momentos de descanso real. A sobrecarga impede práticas de lazer, convívio familiar e atividades que promovem bem-estar. Ao negligenciar o autocuidado por falta de tempo e energia, o docente acumula desgaste físico e mental, aumentando o risco de desenvolver sintomas relacionados ao burnout.

DISCUSSÃO

A literatura contemporânea revela que o burnout docente não é apenas um fenômeno individual, mas um reflexo de condições sistêmicas que

estruturam as escolas e impactam diretamente a saúde mental dos professores. Maslach e Leiter (2016) enfatizam que o esgotamento está profundamente relacionado a ambientes de trabalho que não oferecem apoio psicológico, organização funcional, reconhecimento profissional e condições adequadas para o exercício da docência. Assim, torna-se evidente que o burnout emerge não da fragilidade do professor, mas da fragilidade do sistema educacional.

Além disso, estudos recentes apontam que a intensificação do trabalho, a padronização das práticas pedagógicas e a pressão por resultados elevam significativamente o estresse ocupacional. Nóvoa (1995) destaca que a profissão docente foi historicamente negligenciada, e que ainda hoje os professores enfrentam desafios que ultrapassam suas atribuições originais, assumindo funções sociais, emocionais e assistenciais para as quais muitas vezes não recebem formação adequada.

Outro aspecto fundamental envolve o impacto emocional causado pela convivência com a vulnerabilidade social dos estudantes. Professores frequentemente desempenham o papel de mediadores afetivos, lidando com problemas familiares, violência doméstica, insegurança alimentar e questões comportamentais complexas. Esse conjunto de fatores aumenta a carga emocional diária e contribui para o desgaste psicológico, reforçando a necessidade de políticas públicas que garantam suporte emocional e psicossocial aos profissionais da educação.

Somado a isso, a ausência de políticas efetivas de valorização profissional contribui para a sensação de invisibilidade e desmotivação. Gatti (2019) argumenta que a valorização docente vai muito além da remuneração: envolve respeito, condições materiais, autonomia pedagógica e reconhecimento social. Quando esses elementos faltam, o professor passa a vivenciar um processo de adoecimento silencioso, que se intensifica gradualmente.

Diante dessa realidade, a discussão sobre o burnout docente precisa ser tratada como uma questão de responsabilidade coletiva. Não se trata apenas de estratégias individuais de enfrentamento, mas de ações articuladas entre

gestores, redes de ensino e políticas públicas que promovam saúde mental, ambientes escolares humanizados e estruturas organizacionais que valorizem o professor como sujeito central no processo educativo.

CONCLUSÃO

O conjunto de elementos analisados ao longo deste estudo evidencia que o esgotamento docente não é resultado de fragilidades individuais, mas consequência direta da forma como o trabalho pedagógico tem sido organizado, exigido e vivenciado nas escolas brasileiras. As múltiplas funções atribuídas ao professor, a sobrecarga emocional constante, a falta de apoio institucional, a indisciplina, a pressão por resultados e a desvalorização profissional configuram um cenário que ultrapassa a capacidade humana de sustentação contínua. O burnout, portanto, não é um problema isolado, mas um sinal de alerta sobre a urgente necessidade de repensar as condições estruturais da educação.

Neste sentido, torna-se indispensável fortalecer políticas públicas que garantam ambientes escolares mais humanos e acolhedores, nos quais o professor possa exercer sua função com dignidade, autonomia e segurança emocional. Investir no bem-estar docente implica assegurar espaços de escuta, redes de apoio, formação continuada de qualidade e condições adequadas de trabalho. Nenhuma transformação educacional será sustentável enquanto o professor permanecer adoecendo silenciosamente dentro da escola.

A saúde emocional do educador constitui o solo fértil onde se desenvolvem aprendizagens significativas, relações pedagógicas saudáveis e experiências que transformam vidas. O professor precisa ser visto como pessoa antes de profissional — alguém que sente, se desgasta, se emociona e necessita de suporte para continuar desempenhando seu papel com entusiasmo e propósito.

Assim, reafirma-se que fortalecer o professor é fortalecer o futuro. Uma escola que acolhe, respeita e valoriza seus educadores torna-se capaz de

promover uma educação verdadeiramente humana, ética e transformadora. Que o olhar para o bem-estar docente deixe de ser uma necessidade invisível e passe a ser prioridade no planejamento educacional, garantindo que nenhum professor adoça sozinho e que todos possam exercer sua missão com saúde, alegria e esperança.

REFERÊNCIAS

CODO, W. **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Bauru: EDUSC, 1999.

FREUDENBERGER, H. J. **Staff Burn-Out**. **Journal of Social Issues**, v. 30, n. 1, p. 159-165, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. **Profissão Professor no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

MASLACH, C.; JACKSON, S. **The Measurement of Experienced Burnout**. *Journal of Occupational Behavior*, 1981.

MASLACH, C.; LEITER, M. **Burnout at Work**. **New York: Psychology Press**, 2016.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PARO, V. H. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

- **Brincar e comer: a utilização de atividades lúdicas para a promoção da educação alimentar na infância (Gabriely Pereira Rodrigues; Adriano Santos Maciel; Danielly Santos Borges; Lucimar Efigênia dos Santos)**

Brincar e comer: a utilização de atividades lúdicas para a promoção da educação alimentar na infância

Gabriely Pereira Rodrigues

Adriano Santos Maciel

Danielly Santos Borges

Lucimar Efigênia dos Santos

DOI: [10.5281/zenodo.17741430](https://doi.org/10.5281/zenodo.17741430)

RESUMO

Na infância, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) se vê diante do desafio de lutar contra o aumento da obesidade e da falta de nutrientes, quase sempre associadas a costumes alimentares ruins. Este texto examina quão bem a metodologia lúdica – ou seja, o uso de jogos e brincadeiras – funciona como um jeito eficaz de impulsionar a EAN. Com base em teorias sobre o crescimento infantil, fica claro que o ato de brincar ajuda muito no aprendizado que faz sentido, na experiência com os sentidos e na mudança de como as crianças se alimentam. Unir o lúdico faz da alimentação algo gostoso e que anima, essencial para formar opções saudáveis para sempre.

Palavras-chave: Educação Alimentar e Nutricional. Metodologia Lúdica. Desenvolvimento Infantil. Aprendizagem Significativa. Comportamento Alimentar.

INTRODUÇÃO

Os anos iniciais da vida são cruciais para estabelecer costumes alimentares que seguirão até a fase adulta (BRASIL, 2014). No entanto, o ensino formal de nutrição pode ser visto como monótono e pouco produtivo. O grande desafio na educação é converter dados intrincados sobre nutrientes e tipos de alimentos em algo interessante e fácil de entender para os pequenos. Estudos em Pedagogia e Nutrição Infantil indicam que as brincadeiras são o

caminho perfeito para isso, já que o ato de brincar é a forma natural da criança se expressar e seu jeito principal de aprender (Vygotsky, 1998; Winnicott, 1975).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE EAN

Aprendizagem Significativa e o Paradigma Construtivista

Integrar jogos e atividades lúdicas impulsiona o envolvimento da criança no aprendizado, o que está em sintonia com o construtivismo (Piaget, 1978). Em vez de apenas absorver dados, a criança edifica sua compreensão sobre os alimentos ao interagir com eles de maneira divertida.

A Perspectiva de Vygotsky (1998): As brincadeiras de simulação (como o faz de conta) possibilitam que a criança recrie cenas do dia a dia, a exemplo de cozinhar ou fazer compras, praticando e assimilando hábitos alimentares benéficos em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O Vínculo Emocional (Winnicott, 1975): O ato de brincar diminui a tensão e o receio ligados à prova de novos alimentos (aversão alimentar), transformando o contexto da alimentação em um local propício para o deleite e a exploração.

A Importância da Experimentação Sensorial

É comum que crianças rejeitem certos alimentos devido a características como a textura, o aroma ou a aparência. Uma forma eficaz de contornar isso é usar atividades divertidas para apresentar os alimentos de maneira descontraída, sem a pressão da hora da refeição.

Conforme apontado por Cardoso et al. (2017), interagir com a comida através do brincar aguça os sentidos, diminui a repulsa e cria um conhecimento

maior, representando um avanço significativo para a aceitação e a transformação de hábitos.

Podemos citar como exemplos o contato com diferentes consistências (como massinhas feitas com legumes), a criação de desenhos com os ingredientes no prato, ou até jogos que desafiem o olfato e o paladar (com os olhos vendados).

ESTRATÉGIAS LÚDICAS APLICADAS À EDUCAÇÃO ALIMENTAR

O sucesso da educação alimentar e nutricional (EAN) por meio de atividades divertidas está ligado à forma como o educador ou nutricionista a planeja e conduz (Carmo & Boog, 2004).

Atividade Lúdica Meta da EAN Base de Referência

- Cozinha Prática (Culinária) Ensinar a cozinhar e ser higiênico, incentivar escolhas alimentares independentes. Souza & Costa, 2020

- Canteiro e Pomar na Escola Mostrar a origem do alimento, dando valor aos alimentos frescos. Ministério da Saúde (MS), 2014

- Jogos de Mesa/Cartas Nutritivas Organizar alimentos (Grupos/Pirâmide), estimular o pensamento sobre tamanhos de porções. Freitas et al., 2018

- Peças de Marionetes e Canções Representar a importância dos nutrientes e os perigos dos alimentos ultraprocessados. Lima & Silva, 2021

Pesquisas comprovam que projetos de EAN que usam o lúdico, como o "Teatro de Fantoques Nutricionais", levam a um grande avanço no conhecimento sobre alimentação e na vontade de comer frutas e verduras entre os jovens (Lima & Silva, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Unir a diversão e a alimentação na educação infantil e em ações de saúde não é só uma escolha de como ensinar, mas algo essencial para o aprendizado e a nutrição. A brincadeira cria um ambiente gostoso, livre e seguro, onde a criança aprende a ter uma relação boa e atenta com a comida. Incentivar a educação alimentar e nutricional por meio de jogos é mais que ensinar, é dar a capacidade de escolher o que evita doenças e garante que os pequenos cresçam bem e felizes. Preparar professores e profissionais da saúde para usar as brincadeiras de forma inteligente é muito importante para que isso aconteça cada vez mais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia Alimentar para a População Brasileira*. 2. ed. Brasília: MS, 2014.

CARDOSO, E. de S., et al. (2017). **A ludicidade como ferramenta para a educação nutricional: uma revisão da literatura.** *Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada*, 1(2), 22-31.

CARMO, A. S. C. do, & Boog, M. C. F. (2004). **O desafio da mudança de comportamento alimentar.** *Revista de Nutrição*, 17(4), 535-542.

FREITAS, C. A. de, et al. (2018). **Jogo de tabuleiro como estratégia de educação alimentar e nutricional para crianças.** *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 23(1), 163-172.

LIMA, M. da C. B., & Silva, L. L. D. (2021). **Eficácia do teatro de fantoches para o conhecimento em alimentação e nutrição em escolares: uma revisão sistemática.** *Revista Paulista de Pediatria*, 39, e2019128.

PIAGET, J. (1978). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

SOUZA, A. V. de, & Costa, K. G. da. (2020). *Culinária na escola: uma estratégia lúdica para a educação alimentar e nutricional*. *Revista de Nutrição*, 33, e190161.

VYGOTSKY, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

WINNICOTT, D. W. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

- Cantando, brincando e rimando: divertindo-se com as palavras (Gabriele Castão Rengel; Kézia dos Santos; Rafaeli Gonçalves de Meira; Regiane Maria da Silveira Maciel)

Cantando, brincando e rimando: divertindo-se com as palavras

Gabriele Castão Rengel

Kézia dos Santos

Rafaeli Gonçalves de Meira

Regiane Maria da Silveira Maciel

DOI: [10.5281/zenodo.17524682](https://doi.org/10.5281/zenodo.17524682)

RESUMO

O presente artigo apresenta o projeto "CANTANDO, BRINCANDO E RIMANDO: Divertindo-se com as palavras", realizado na EMEB Professora Alcídia Divanir Simões Sales Pavan com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Buscando aplicar os conceitos de aprendizagem significativa, ludicidade e consciência fonológica utilizando as rimas como meio de alfabetização e letramento, o projeto teve como objetivo geral: proporcionar aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental experiências lúdicas, estimulando a leitura, a escrita, a criatividade e o pensamento crítico, de forma interdisciplinar, integrando Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, História e Geografia. E como específicos: identificar rimas em poemas, quadrinhas, parlendas, hinos cívicos e músicas regionais; produzir em grupos rimas criativas; compreender a importância da sonoridade no uso da linguagem; promover a leitura em voz alta e a recitação de textos rítmicos; realizar um recital de quadrinhas e música criada coletivamente com as rimas dos nomes dos estudantes. Foi desenvolvido através de metodologias ativas: utilização do MDC Alfabetiza MT, exposições temáticas, leitura, escrita e escuta de quadrinhas, músicas, parlendas e hinos, criação de música com palavras que rimam com os nomes dos estudantes, recital, danças, vídeos, atividades impressas, escritas e orais e diversos jogos têm sua fundamentação no uso de rimas para alfabetização. Como base teórica teve a BNCC e o MDC Alfabetiza MT e Magda Soares (2020) entre outros. O resultado foi uma grande evolução da consciência fonológica, inclusive com avanço de hipótese de escrita entre os estudantes ao longo da aplicação do projeto com aulas prazerosas e divertidas. Concluiu-se que explorando as rimas os estudantes ampliam seu vocabulário, aprimoram a consciência fonológica e desenvolvem habilidades de leitura e escrita de forma lúdica e envolvente por meio da sonoridade.

Palavras-chave: Rima. Ludicidade. Consciência Fonológica.

Abstract

This article presents the project "SINGING, PLAYING AND RHYMING: Having fun with words," carried out at EMEB Professora Alcídia Divanir Simões Sales Pavan with 1st-grade elementary school students. Seeking to apply the concepts of meaningful learning, playfulness, and phonological awareness, using rhymes as a means of literacy and language development, the

project had the general objective of providing 1st-grade students with playful experiences that stimulate reading, writing, creativity, and critical thinking in an interdisciplinary way, integrating the subjects of Portuguese Language, Arts, Physical Education, History, and Geography. The specific objectives were: to identify rhymes in poems, nursery rhymes, traditional chants, civic anthems, and regional songs; to create, in groups, creative rhymes; to understand the importance of sound in language use; to promote reading aloud and the recitation of rhythmic texts; and to hold a recital of rhymes and a song collectively composed using rhymes of the students' names. The project was developed through active methodologies, using the MDC Alfabetiza MT program, thematic exhibitions, reading, writing, and listening to nursery rhymes, songs, chants, and anthems; the creation of a song with words rhyming with the students' names; recitals, dances, videos, printed, written, and oral activities, as well as various games based on the use of rhymes for literacy. As a theoretical basis, the project drew upon the BNCC, the MDC Alfabetiza MT and Magda Soares (2020), among others. The results demonstrated significant improvement in students' phonological awareness, including progress in their writing hypotheses throughout the implementation of the project, which provided enjoyable and engaging lessons. It is concluded that, by exploring rhymes, students expand their vocabulary, enhance their phonological awareness, and develop reading and writing skills in a playful and engaging way through sound patterns.

Keywords: Rhyme. Playfulness. Phonological awareness.

1. Introdução

As rimas são cruciais na alfabetização por desenvolverem a consciência fonológica, ajudando as crianças a reconhecerem e manipular os sons das palavras. Elas enriquecem o vocabulário, melhoram a pronúncia, facilitam o aprendizado da leitura e escrita, e tornam o processo de alfabetização mais lúdico e divertido, despertando o interesse pela literatura.

Assim perceber os sons das letras e das palavras, identificar sons finais e brincar com esses sons através da rima é uma forma divertida de criar consciência fonológica, habilidade fundamental para a alfabetização e letramento.

Neste contexto, o presente projeto buscou apresentar rimas conhecidas, trechos de músicas e de brincadeiras infantis para reforçar o conceito de rimas e explorar com os alunos exemplos de rimas que eles conhecem e que estão presentes no dia a dia tornando a aprendizagem significativa.

A problemática desenvolvida foi: como despertar o interesse das crianças para a leitura e a escrita de forma significativa, lúdica e interdisciplinar? O objetivo geral proporcionar aos alunos do 1º ano do Ensino

Fundamental experiências lúdicas, estimulando a leitura, a escrita, a criatividade e o pensamento crítico, de forma interdisciplinar, integrando Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, História e Geografia e os objetivos específicos identificar rimas em poemas, quadrinhas, parlendas, hinos cívicos e músicas regionais; produzir em grupos, pequenas rimas criativas; compreender a importância da sonoridade no uso da linguagem; promover a leitura em voz alta e a recitação de textos rítmicos; realizar entre as duas turmas um recital de quadrinhas e música criada coletivamente com as rimas dos nomes.

A relevância do projeto justifica-se no fato de que, apesar de as rimas estarem presentes em nosso dia a dia de diversas formas, muitos alunos ainda têm dificuldade em compreender a sonoridade e perceber a repetição nas letras de músicas e parlendas. Essa dificuldade se reflete nas avaliações.

2. Fundamentação teórica

A BNCC ressalta a importância da consciência fonológica desde a Educação Infantil e até os anos iniciais do Ensino Fundamental e aponta as rimas como uma das maneiras de desenvolver essa habilidade: "a participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos" (BRASIL, 2018, pág. 75).

As atividades com rimas no ensino fundamental oportunizam aos alunos a consolidação de habilidades de leitura e escrita, de uma maneira divertida e compartilhada entre a turma.

Piaget descreve o processo de aprendizagem e desenvolvimento em termos de assimilação e acomodação, afirmando o papel do jogo (lúdico) como uma função essencial no desenvolvimento cognitivo e na assimilação da realidade. "O jogo é, pois, essencialmente assimilação que funciona" (Piaget, 1971, p. 156). Dessa forma, ressalta que o desenvolvimento infantil ocorre por meio do lúdico, pois a criança necessita brincar para crescer.

Para Rubem Alves “é brincando que se aprende” (Alves, 2001, p. 57 e o livro é um “brinquedo feito com letras. Ler é brincar” (Alves, 2003, p. 9). Dessa forma, brincar com as palavras dá às crianças o gosto e o desejo da aprendizagem da leitura e da escrita.

Partindo de rimas do cotidiano: nome próprios, brincadeiras, objetos da sala e de casa incentivamos a criança a ler o mundo, leitura essa fundamental para a alfabetização. Como afirma Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas de ler e escrever.

“Alfabetizar letrando significa ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo aprenda a usar a leitura e a escrita nas diversas situações em que ela é necessária em nossa sociedade.” (Soares, 2003, p. 91).

De acordo com Soares (2020), a alfabetização é parte do letramento. Cabe ao educador alfabetizador ensinar as práticas sociais da leitura e da escrita, de forma que o educando aprenda a aplicação desse aprendizado em seu cotidiano e torne-se capaz de interpretação crítica da realidade.

O brinquedo fortalece ainda os vínculos e a interação social elemento essencial no desenvolvimento humano. De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre nas interações sociais e no compartilhamento de experiências. A prática do recital de rimas com diferentes turmas consolidou o aprendizado adquirido ao longo do desenvolvimento do projeto.

3. Metodologia

A metodologia integra a abordagem lúdica e participativa, característica essencial para o aprendizado significativo no contexto infantil. Inicialmente, será desenvolvido através de aulas expositivas e contextualizada com leituras coletivas e individuais de quadrinhas, parlendas e músicas com foco em rimas e preparar os alunos para atividades práticas. Em seguida, os alunos serão incentivados a explorar instrumentos musicais básicos para criar suas próprias

rimas. A prática em equipes promove a socialização e permite que cada criança experimente sua criatividade e desenvolva a confiança para se expressar frente aos colegas.

O projeto foi desenvolvido ao longo de um bimestre com as turmas do 1º ano matutino da EMEB Professora Alcídia Divanir Simões Sales Pavan no Município de Sinop-MT.

O desenvolvimento contemplou as seguintes práticas:

- Leitura Compartilhada: Ler em voz alta algumas quadrinhas e trava línguas, incentivando os alunos a perceberem o ritmo e as rimas presentes;
- Atividade de Identificação: Distribuir folhas com poemas simples e solicitar que os alunos circulem as palavras que rimam, discutindo em grupos o que encontraram;
- Criação de Rimas: Dividir os alunos em grupos e propor que criem suas próprias rimas. Utilizar imagens como gatilhos para auxiliar na construção de suas rimas; E finalmente,
- Recitação: Cada grupo irá apresentar suas rimas para a turma, praticando a recitação com entonação correta.

Os recursos utilizados foram materiais de escrita e registro: cadernos, folhas, lápis, canetas coloridas, giz de cera, marcadores, cartolinas e papéis coloridos; Materiais de leitura e consulta: livros, revistas, jornais, receitas, fábulas, poesias, parlendas e histórias infantis; materiais para atividades lúdicas e jogos: jogos impressos, instrumentos musicais simples, objetos para dramatizações e cantigas; materiais digitais: computadores, projetor, impressora, aplicativos educativos, vídeos e músicas e o material de apoio fornecido pelo município Alfabetiza MT para 1º ano do ensino fundamental.

A avaliação foi realizada de forma contínua e baseada na participação dos alunos nas atividades, na capacidade de identificar e produzir rimas, e na maneira como se engajam nas discussões em grupo. Além disso, foi considerada a apresentação das produções criativas e a recitação de suas rimas.

A culminância do projeto foi o recital com todas as turmas do 1º ano apresentando suas rimas. Foi um dia de diversão, convivência entre as diferentes turmas e muito aprendizado.

4. Resultados e discussão

O resultado foi uma grande evolução da consciência fonológica, inclusive com avanço de hipótese de escrita entre os estudantes ao longo da aplicação do projeto com aulas prazerosas e divertidas.

O uso de rimas favorece: a **memorização e atenção**: a musicalidade das rimas facilita a retenção de informações e melhora a concentração; a **produção textual criativa**: estimula a imaginação e a expressão pessoal por meio da criação de poemas, músicas e histórias rimadas; **compreensão da estrutura da língua**: ajuda os alunos a perceberem padrões sonoros, sílabas e terminações, fortalecendo a base para a alfabetização; **expressão oral e corporal**: incentiva a leitura em voz alta, dramatizações e apresentações, promovendo autoconfiança e habilidades comunicativas e **interdisciplinaridade**: Pode ser integrada a conteúdos de artes, música, história e até matemática, tornando o aprendizado mais dinâmico.

Trabalhar rimas é, portanto, uma forma eficaz de unir aprendizado e diversão, despertando o interesse dos alunos e tornando o ambiente educativo mais significativo e prazeroso.

5. Conclusão

Concluiu-se que explorando as rimas os estudantes ampliam seu vocabulário, aprimoram a consciência fonológica e desenvolvem habilidades de leitura e escrita de forma lúdica e envolvente por meio da sonoridade. As rimas são meios privilegiados para aprender brincando e alfabetizar letrando,

constituem uma forma eficaz de unir aprendizado e diversão, despertando o interesse e tornando o ambiente educativo mais significativo e prazeroso.

A leitura e a escrita são competências fundamentais para o desenvolvimento pleno do aluno no Ensino Fundamental e são o princípio para toda uma vida de aprendizado e descoberta através da leitura não apenas das letras, mas também do mundo. O trabalho com rimas é uma ferramenta pedagógica poderosa que estimula o desenvolvimento linguístico, cognitivo e criativo dos alunos. Ao explorar as rimas, os estudantes ampliam seu vocabulário, aprimoram a consciência fonológica e desenvolvem habilidades de leitura e escrita de forma lúdica e envolvente por meio da sonoridade. As rimas são meios privilegiados para aprender brincando e alfabetizar letrando.

Referências

ALVES, Rubem. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ARAUJO, Liane Castro de. Jogos e Materiais para Alfabetização: oficinas, recursos e estratégias didáticas para alfabetização. Quadrinhas Lacuna das Troca Rimar. Oficinas de Alfabetização. Blogspot.

ARAUJO, Liane Castro de. A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores. Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018.

ARAUJO, Liane Castro de. Quem os desmafa gafizar bom desmafa gafizador será : textos da tradição oral na alfabetização / Liane Castro de Araujo, Mary Arapiraca - Salvador: EDUFBA, 2011. 64 p.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; FERREIRA, Andréa Tereza Bito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Jogos de

Alfabetização. Manual Didático. Centro de Estudos em Educação e Linguagem. MEC. 2009, UFPE/CEEL.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

MATO GROSSO. Alfabetiza MT: Material Didático Complementar do Mato Grosso: 1º ano, Ensino Fundamental. Livro do professor, volume 1, 1º semestre. 1ª. Ed. – São Paulo. Associação Nova Escola, 2023.

MATO GROSSO. Alfabetiza MT: Material Didático Complementar do Mato Grosso: 1º ano, Ensino Fundamental. Livro do estudante, volume 1, 1º semestre. 1ª. Ed. – São Paulo. Associação Nova Escola, 2023.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. - São Paulo: Contexto, 2020. 352 p. :il.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**- Como transformar os contos para incentivo da criança com autismo
(Flânsua de Cássia Biscaino Zanchetta; Juliane Luiza Mendes Storoli;
Magali Pagotti; Mariana Cosimo Souza; Marilu Pagotti)**

Como transformar os contos para incentivo da criança com autismo

Flânsua de Cássia Biscaino Zanchetta

Juliane Luiza Mendes Storoli

Magali Pagotti

Mariana Cosimo Souza

Marilu Pagotti

DOI: 10.5281/zenodo.17789864

RESUMO:

Antigamente os contos de fadas eram narrados como forma de entreter as pessoas. As histórias eram contadas em ambientes como: reuniões, campos ou em outros locais. Atualmente os contos fazem parte, sobretudo, do mundo infantil. As crianças projetam-se através dos personagens existentes nos contos, os quais são vivenciados e fazem parte de sua imaginação e crescimento, participando também da formação de sua personalidade. O presente trabalho analisa os contos de fadas e por meio do estudo desses contos será analisado como transformar os contos para incentivo das crianças com autismo.

Palavras-chave: Contos. Influência. Autismo.

INTRODUÇÃO

Contos de fadas são uma realidade imaginária que fazem parte do universo infantil. Eles são formados por textos ilustrados que envolvem magia e encantamento pela trama entre o bem e mal. Favorecem à criança entender os conceitos de valores através de uma linguagem simbólica.

Os contos de fadas além de desenvolver na criança sua criatividade e personalidade, passam mensagens sobre as dificuldades da vida.

Na presente pesquisa contos de fadas serão analisados, enfocando-se as características dos mesmos para incentivar o imaginário infantil e com o

objetivo de refletir sobre a importância das diversas versões dos contos para o imaginário da criança autista, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades sociais e pessoais.

Os contos de fadas transmitem através das emoções e fantasias que a história tem, a criança começa a ter agilidade, não consciente, auxiliando a resolver os problemas dentro de cada uma. É exatamente nesse sentido que os contos de fadas podem ser muito importantes para incentivar o imaginário e a formação da personalidade da criança autista.

A crença da incapacidade das crianças com autismo ainda é muito evidenciada em trabalhos na própria área da Educação Especial. O autismo se conceitua em um transtorno do desenvolvimento neurológico que atinge em específicas habilidades sociais e a comunicação. Os sintomas não são iguais, variam de um para o outro. Existem crianças que são afetadas mais severas e outras mais leves. Porém, possibilitando essa criança falar de si, expressar suas necessidades, sentimentos e opiniões, ela transformará a realidade à sua volta.

Os contos de fadas fazem parte de um universo imaginário que acompanha gerações e permanece vivo como uma das principais portas de entrada das crianças para o mundo simbólico, emocional e cultural. Por meio de narrativas repletas de magia, personagens marcantes e conflitos entre o bem e o mal, os contos oferecem às crianças mais do que entretenimento: constituem-se como ferramentas de construção de valores, elaboração de sentimentos e desenvolvimento da criatividade. Esses textos, geralmente ilustrados e repletos de elementos fantásticos, convidam o leitor infantil a percorrer caminhos que ultrapassam a realidade concreta, permitindo que cada criança encontre sentidos próprios para as situações vividas pelos personagens.

Além de favorecer a imaginação, os contos de fadas contribuem para a formação da personalidade, auxiliando a criança a compreender desafios e emoções presentes em sua trajetória. Histórias que apresentam obstáculos, medos, perdas, conquistas e superação funcionam como metáforas da vida real e ajudam a criança a identificar, simbolizar e ressignificar suas próprias

experiências. Dessa forma, os contos atuam como um recurso pedagógico e emocional capaz de dialogar profundamente com o universo infantil.

No contexto da educação inclusiva, esse potencial torna-se ainda mais significativo quando direcionado às crianças com autismo. Muitas vezes, a crença equivocada sobre a incapacidade da criança autista limita oportunidades de expressão, participação e desenvolvimento. O autismo, entendido como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta principalmente a comunicação, as interações sociais e determinados padrões comportamentais, manifesta-se de forma singular em cada indivíduo. Assim, mais do que se deter nas limitações, torna-se essencial buscar ferramentas que ampliem possibilidades de aprendizagem, interação e autonomia.

É nesse cenário que os contos de fadas assumem papel fundamental. Ao oferecerem histórias organizadas, personagens claros, situações narrativas previsíveis e elementos simbólicos fortes, eles criam um ambiente seguro e estimulante para que crianças com autismo possam compreender emoções, reconhecer intenções, identificar conflitos e refletir sobre atitudes. Através da linguagem simbólica dos contos, a criança pode falar de si, expressar sentimentos, construir hipóteses e elaborar soluções, ampliando sua percepção de mundo e sua capacidade social.

Dessa maneira, a presente pesquisa analisa os contos de fadas e suas diversas versões, buscando compreender de que forma essas narrativas podem ser transformadas e adaptadas para incentivar o imaginário, a comunicação e as habilidades sociais das crianças com autismo. Pretende-se refletir sobre a importância dessas histórias como ferramentas pedagógicas inclusivas e demonstrar que, ao mergulhar na fantasia, a criança autista encontra caminhos para desenvolver competências emocionais, cognitivas e afetivas essenciais para sua formação global.

TRAJETÓRIA DOS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas são a arte de contar histórias. É o momento que favorece a criança a despertar sua imaginação, quando rainhas, fadas, animais e princesas encantam suas mentes.

Segundo Coelho (1987), os contos de fadas fizeram parte do folclore europeu sendo contado por diversos povos. É difícil saber a origem certa desses contos, pois antes mesmo da escrita já existiam.

Ainda de acordo com Coelho (1987), há 4000 a.c. ocorreu o primeiro registro sobre contos de fadas, feito pelos egípcios.

Alguns escritores recolheram esses contos e colocaram em obras. Dentre eles estão: Charles Perrault e os Irmãos Grimm, conhecidos como criadores de histórias encantadas, mas, na verdade, apenas colocaram em papel o que já existia na oralidade.

Quando iniciou os contos de fadas, eles não eram apropriados para crianças. Perrault foi quem transformou essa concepção com o surgimento do seu primeiro livro de contos de fadas, na França, em 1697 (COELHO, 1987).

Charles Perrault nasceu na França em 1628, faleceu em 1703 e seus principais contos foram: A Bela Adormecida no Bosque, O Barba Azul, As fadas, O Gato de Botas, A Gata Borralheira, O Pequeno Polegar, Henrique de Topete e Chapeuzinho Vermelho (COSTA, BAGANHA, 1989).

Os Irmãos Grimm buscaram seus contos em 1806 com os camponeses Alemães. Em seguida, esses contos foram reunidos em coletâneas, sendo, a primeira publicada em 1812. Juntos, os Irmãos Grimm chegaram a editar 210 histórias, entre elas estão: Pele de Urso, A Gata Borralheira, João e Maria e A Bela e a Fera.

Jacob Grimm nasceu em 1785 e faleceu em 1863 e Wilhelm Grimm nasceu em 1786 e faleceu em 1859, ambos foram de origem Alemã (PAVONI, 1989). Perrault e os Irmãos Grimm apresentavam semelhanças em suas escritas.

Atualmente, Bettelheim (2004), começou a desvendar os mistérios dos contos de fadas. Em seu livro “Psicanálise dos contos de fadas”, diz que os contos de fadas são obras para a compreensão das crianças, podendo levá-las além do encantamento.

De acordo com Piaget (1967, p.13), as crianças encontram-se no estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto e esse encantamento que o mundo infantil tem pelos contos de fadas se dá através de eles serem “irreais” “um substituto da vida real”.

UTILIZAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS COMO INCENTIVO PARA O AUTISMO

Os contos de fadas possuem algumas características: “[...] *situações simplificadas cujos personagens são estereotipados* [...]” (POSTIC, 1992, p.23). Mesmo assim, não se perde a magia que o conto transmite ao imaginário infantil. Além disso, há o bem e o mal, que são vistos de maneira objetiva nas ações dos personagens, conforme a história vai ocorrendo.

A história do conto de Chapeuzinho Vermelho possibilita à criança aproximar-se do bem, isto pode ser visto no momento em que a mãe aconselha a menina a ir pelo caminho certo, assim, a criança imagina que existem forças que podem ajudá-la nas diversas situações que se encontra.

Segundo Nelly Novaes Coelho:

Dentro desse processo renovador, a criança é descoberta como um ser que precisa de cuidados específicos para a sua formação humanística, cívica, espiritual, ética e intelectual. E os novos conceitos de vida, Educação e Cultura abrem caminhos para os novos e ainda tateantes procedimentos na área pedagógica e na literária. Pode-se dizer que é nesse momento que a criança entra como um valor a ser levado em consideração no processo social e no contexto humano. (COELHO, 1991, p.108).

É de suma importância que as crianças sejam incentivadas a ler contos pelas pessoas que as cercam, pelos pais e na escola pelos educadores, de forma que a criança seja envolvida, deixando sua imaginação ir além do real, ou seja, tendo prazer ao ouvir ou ler, deixando fluir a fantasia, podendo, assim, formar suas próprias conclusões sem a imposição do adulto.

Segundo Nunes; Ferreira e Mendes (2003), referente às produções em educação especial, na forma de teses e dissertações, mostrou que são difíceis as pesquisas que se preocupam em ouvir o deficiente e não apenas profissionais e familiares.

A utilização dos contos de fadas é de muita importância para qualquer criança, uma vez que “os mesmos exploram os conflitos internos da criança, que fará a interpretação conforme suas necessidades emocionais” (CALDIN,2002).

O conto Patinho Feio possui situações reais que envolvem emoções, que fazem parte do dia a dia das crianças, principalmente, para uma educação dos autistas, pois, os mesmos ainda sofrem algumas discriminações. Esta narrativa não possui limites, atravessa gerações.

Os contos estão envolvidos no maravilhoso, um universo que detona a fantasia, partindo sempre de uma situação concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu. [...] porque se passa num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço. As personagens são simples e colocadas em inúmeras situações diferentes onde têm que buscar e encontrar uma resposta de importância fundamental chamando a criança a percorrer e a achar junto uma resposta para o conflito. [...] porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário (ABRAMOVICH, 2005, p.120).

A estrutura do conto no imaginário infantil possibilita um maior incentivo e a busca de soluções a partir de elementos mágicos.

Os três Porquinhos, na obra de Joseph Jacobs, possuem um final trágico que para a criança pode ser assustador o momento em que o lobo cai no caldeirão de água. Segundo Bettelheim (2004, p.18), “*a fantasia ajuda a formar personalidades*”.

As crianças com autismo têm a possibilidade de brincar, aprender, sentir e serem felizes de forma diferente. E essa forma diferente as tornam únicas.

De acordo com Bettelheim:

Que os contos tradicionais são importantes para a construção da subjetividade. Ele explica: Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação, ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar

harmonizada com suas ansiedades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 2004, p.13).

Ao ler e ouvir a história, a criança desperta curiosidade e imaginação, é capaz de contemplar e reagir, diluir e refletir.

Assim, todos os contos de fadas, servem como um instrumento pedagógico, pois trabalham com valores na construção do imaginário infantil. É capaz de incentivar vários sentimentos como o amor, a bondade, amizade e confiança.

Outro elemento importante nesse conto é a questão familiar. Bela Adormecida, desobedeceu a seus pais e subiu em uma torre proibida. Isso nota-se a desobediência. Um dos motivos do sucesso deste conto não é a história em si, mas sim o valor que ela traz para o incentivo, de forma lúdica.

A leitura, de forma ampla, traz inúmeros benefícios à formação das crianças:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH, 2005, p.17).

Chapeuzinho Vermelho teve várias versões no decorrer dos anos, sempre dentro do contexto social da época e, até hoje, essa história continua no imaginário infantil.

Nos tempos atuais, surge Chapeuzinho Amarelo, do autor Chico Buarque (2003). É uma história nova, sendo uma intertextualidade do conto original de Chapeuzinho Vermelho.

O autor adaptou essa história para crianças, diferentemente das versões citadas anteriormente de Perrault (2007) e Irmãos Grimm (2004).

Chapeuzinho Amarelo possui vários medos, e por causa deles não sai de casa. Trazendo isso para o imaginário infantil, a criança já sabe dos perigos que vai enfrentar ao sair de casa.

Nas versões anteriores de Chapeuzinho Vermelho, a menina era inocente e não conhecia a maldade do lobo. Já no conto Chapeuzinho Amarelo, a menina conhece o lobo e sabe de suas intenções.

Ao ler este conto, a criança vai assimilar e comparar com seu cotidiano. *“O destino da narração de contos é o de ensinar a criança a escutar, a pensar e a ver com olhos da imaginação”* (ABRAMOVICH, 2005, p.23).

Ainda no contexto contemporâneo, surge Fita Verde no Cabelo, do autor Guimarães Rosa (1985). Nesta versão, que demonstra semelhanças com a obra Chapeuzinho Amarelo, relata-se a história de uma menina não tão inocente como vista em Chapeuzinho Vermelho.

O conto de fadas Chapeuzinho Vermelho em todas as suas versões é capaz de transmitir e incentivar emoções no imaginário infantil: *“[...] imaginar não é só pensar, não significa apenas relacionar fatos, e analisar situações, tirando-lhe significado. Imaginar é penetrar, explorar fatos dos quais se retira uma visão”* (POSTIC, 1992, p.19).

Dentro dessas versões, qualquer criança, em seu imaginário, pode descobrir valores como amor, solidariedade e esperança, podendo, ainda, promover maior aproximação entre pais e filhos, alunos e professores.

Ao entrar no mundo da fantasia e da imaginação de um conto de fadas, qualquer criança busca soluções para resolver seus problemas e vai além da sua experiência do dia a dia, compreendendo resoluções para transformar a realidade.

Em todos os contos citados, o faz-de-conta pode ser realizado quantas vezes a criança desejar, recriando algumas situações da sua imaginação para satisfazer o seu interior.

Vygotsky (1998), em seus estudos, afirma que qualquer criança aprende a elaborar e resolver seus problemas vivenciados no dia-a-dia. Com isso, a criança irá usar algumas capacidades como a observação, imitação e imaginação.

Neste contexto, a leitura dos contos de fadas precisa ser uma prática real e difundida para nutrir o imaginário infantil, iniciando na família, mas, sobretudo no ambiente escolar. Foi destacado os contos de fadas, o qual

possui histórias diferentes, que podem fazer a criança refletir, comparar e reelaborar suas conclusões.

Qualquer criança, independentemente de qualquer deficiência e condições físicas, sensoriais, emocionais ou cognitivas, são crianças que têm possibilidade e necessidade de sentir, brincar e conviver como qualquer outra pessoa.

Segundo Vygotsky (1998), diz que o aprendizado de um aluno especial, seja qual for o diagnóstico, como qualquer outra aprendizagem, temos que respeitar suas peculiaridades em seu progresso intelectual e assim o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Além disso, os contos despertam no mundo infantil a imaginação e a fantasia no momento em que as histórias são contadas.

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão a vida da criança (BETTELHEIM, 2004, p.20).

Muitos trabalhos que deram oportunidades as crianças especiais, permitiram provar uma capacidade de reflexão, sensibilidade, criatividade, autonomia e percepção de sua vida (CARDIA,1992, KOHATSU,1999).

Vânia Dohme (2000), em seu guia para desenvolver habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história declara que:

As histórias podem ir além do encantamento, quando escolhidas, estudadas e preparadas adequadamente, podem ter a função de educar. Elas encerram lições de vida, dando contexto a situações, sentimentos e valores que, quando isolados, são difíceis de serem compreendidas pelas crianças. Estas narrações, tão saborosamente recebidas, desencadeiam processos mentais que levarão a formação de conceitos capazes de nortear o desenvolvimento em valores éticos e voltados para a formação da autoestima e a cooperação social (2000, p. 5).

Enfim, se a escola despertar a emoção humana, a fantasia e a imaginação através da prática da leitura dos contos, certamente contribuirá para o incentivo na formação de seres mais conscientes e reflexivos.

Como premissa para essas práticas pedagógicas torna-se essencial que o educador estude os contos e suas versões, conheça o que cada um traz como temática e saiba como os contos se relacionam ao imaginário infantil e à formação da personalidade de qualquer criança.

Espera-se, por fim, diante do que foi dito, que o presente trabalho contribua como um possível caminho para a efetivação desta prática nas escolas, como proposta de incentivo, pois nos dá condições para desenvolver não somente no atendimento especializado e sim nas vivências do dia-a-dia dos alunos e que saiam da unidade escolar, contagiando as famílias e os amigos que cercam o cotidiano dos mesmos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa teve embasamento bibliográfico de abordagem descritiva com aportes teorico-metodológicos dos trabalhos de Vygotsky (1998), Bettelheim (2004) e Nelly Novaes Coelho (2010) que enfocam sobre principais metodologias e estratégias que podem auxiliar as crianças autistas através da leitura e contação de contos de fadas, pois, a literatura auxilia os alunos autistas a desenvolverem suas potencialidades.

Quanto a este aspecto Nelly Novaes Coelho em sua obra, *Literatura Infantil: teoria, análise e didática* (2000 p.10), diz que: “Literatura é arte e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que este alcance sua formação integral de conscientização do eu com o outro e com o mundo”. Imaginações e ideias são essenciais em todas as histórias e o desenvolvimento do imaginário infantil está relacionado à leitura. Lembrando também que o meio onde este aluno está inserido pode facilitar ou dificultar o seu desenvolvimento. Vygotsky (1998), defende que o meio onde este aluno está inserido pode facilitar ou dificultar o seu desenvolvimento.

A partir disso, a leitura pode ser o ponto principal de uma educação inclusiva, a partir de histórias, como as utilizadas, pela fantasia, linguagem,

imaginação e símbolos permitem formas que auxiliam qualquer criança a compreender os problemas e valorizar as diferenças e particularidades.

De acordo com Bettelheim (2004 p.16): a identificação das crianças com os contos se dá pela linguagem, esses contos possuem uma linguagem simbólica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se sabe ao certo a origem dos contos de fadas, pois já existiam antes da escrita. O primeiro registro sobre contos de fadas ocorreu 400 a. C, feito pelos egípcios. Eles não eram apropriados para criança, foi Charles Perrault quem transformou essa concepção em sua obra, na França, em 1697.

Já os Irmãos Grimm buscaram seus contos em 1806 com os camponeses Alemães, sendo, o primeiro publicado em 1812.

Nos contos de fadas existem personagens que possuem personalidade e características diferentes, alguns representando o bem e outros o mal.

Os contos possuem muitas imagens e símbolos e isso é muito importante para o incentivo, pois esses símbolos ajudam qualquer criança encontrar soluções para os problemas do seu dia a dia, atuando, assim, no emocional.

As crianças se sentem atraídas ao ouvirem os contos de fadas, elas se identificam com os personagens, comparando a história com a sua própria vida.

Além de ajudar na imaginação e no vocabulário, os contos oferecem a qualquer criança muita criatividade, ensinam a controlar a agressividade, o egoísmo e a ganância, enfim, são fundamentais para seu desenvolvimento. Além disso, incentiva a criança autista na construção de sua identidade.

O conto de fadas, objeto de nossa discussão, são muito conhecidos, narram histórias que contém elementos naturais.

A história de Chapeuzinho Vermelho traz no início da narração uma história aparentemente tranquila, ou seja, a neta vai ver a avó a pedido da mãe e leva algumas coisas em sua cesta.

Logo após, a história apresenta um personagem estranho que é representado por um lobo.

Esse personagem torna a história uma forma de aprendizado e reflexão, pois, através de seus atos, atitudes e da conversa com a menina modifica o rumo da história.

A narrativa dos três porquinhos contém personagens bons, como os porquinhos e um mal, o Lobo.

Essas são histórias que encantam qualquer criança, pelos acontecimentos, elas se identificam com os personagens e tentam buscar soluções para os momentos passados pelos personagens e tem um em comum, o lobo.

O conto o patinho feio fornece para qualquer criança independente de qualquer deficiência, fantasia e imaginação como um ponto de partida que valorize as diferenças e auxilia a inclusão.

Existem diversos contos, todos fazem com que a criança desperte e seja capaz de vivenciar e incentivar a imaginação. A criança percebe a linguagem de cada narrativa e a aproxima para o seu mundo.

No imaginário infantil a história passa a ter a função de estimular o raciocínio de qualquer criança, sua fantasia e acaba, de certo modo, formando sua personalidade.

Por essa razão, a leitura dos contos deve ser uma prática constante, na família e na escola, sendo incentivada a todo momento, já que favorece o crescimento e o amadurecimento de qualquer criança, fazendo com que elas possam construir suas próprias conclusões, com a orientação do adulto.

O conto Bela adormecida permite à criança a refletir sobre o mundo, conscientizando-a dos perigos que ocorrem no decorrer da vida, discutindo as intenções das pessoas que cruzarão seu caminho.

Os contos nos mostram também sua importância na formação da personalidade, pois as crianças aprendem que é possível vencer obstáculos e que, por outro lado, as ações feitas possuem consequências.

E muito contrário do que se possa imaginar, qualquer criança, com qualquer deficiência, muitas vezes tem capacidade de respostas maiores que o esperado.

Verifica-se que os contos para alunos com autismo, auxilia e incentiva um maior desenvolvimento intelectual e crítico, bem como estimula o seu imaginário, permitindo que conceitos e barreiras sobre essas crianças com deficiência sejam quebrados.

Por fim, podemos afirmar que os contos servem como alimentos para o incentivo e imaginação da infância, além, de tornar-se um instrumento eficaz para o desenvolvimento pessoal, gerando adultos bem sucedidos, criativos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

AAMR – American Association on Mental Retardation. Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ABRAMOVICH, Fanny. A Literatura Infantil: Gosturas e bobices. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2005.

AMARAL, Maria, Lucia. Criança é Criança (Literatura Infantil e seus Problemas). Petrópolis: Vozes Limitada, 1977.

ARANHA, M.S.F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In OMOTE S. (org.). Inclusão: intenção e realidade (pp.37-60). Marília: Fundepe, 2004.

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

BRASIL, Ministério da Justiça. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

BUARQUE, Chico. Chapeuzinho Amarelo. Rio de Janeiro: José Olympo, 2003.

CALDIN, Clarice Fortkamp. Palavras que curam. Florianópolis, 2002. Transparências do Curso de Biblioterapia.

CARDIA, M.H.C. O deficiente mental na entrevista sobre o processo de profissionalização. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. Dicionário de Símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Trad: Vera da Costa e Silva. 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. O Conto de Fadas. São Paulo: Ática, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. O Conto de Fadas; símbolos, mitos e Arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

CORREIA, L. de M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto, Portugal: Porto, 1999.

CORSO, D. L. & CORSO. *A psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre. Artmed: 2006.

CHILAND, Colette. *L'enfant de six ans et son avenir*. Paris: PUF, 1971.

CORSO, Diana; CORSO, Mario. *Fadas no Divã: psicanálise nos contos infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, Isabel Alves. BAGANHA, Filipa. *Lutar Para Dar Um Sentido À Vida: Os contos de fadas na educação de infância*. Portugal, Edições Asa, 1989.

DISCINI, Norma. *Intertextualidade e Conto Maravilhoso*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 2001.

DOHME, Vânia. *Técnicas de Contar Histórias: um guia pra desenvolver suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. São Paulo: Informal, 2000.

FERREIRA, J.R. *A construção escolar da deficiência mental*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1989.

FONTES, R.J.; PLETSCHE, M.D.; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. GLAT, R. (org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: sete letras, 2007, p.79-96.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Argir, 1989.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. "Chapeuzinho Vermelho". IN TATAR, Maria (edição, introdução e notas). *Contos de fadas: edição comentada e ilustrada*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

KOHATSU, L.N. Estudo sobre a expressão de alunos e ex-alunos de uma escola especial através da fotografia. 1999.Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MENDES, Mariza B.T. Em Busca dos Contos Perdidos: o significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

NUNES, L.R.O.P.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.G. Teses e dissertações sobre Educação Especial: os temas mais investigados. In: MARQUEZINE, M.C.; OMOTE, S. (Orgs). Colóquios de pesquisa em Educação Especial. Londrina: UEL, 2003.

OLIVEIRA, A.A.S. e LEITE, L.P. Escola Inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: MANZINI, J.E. (org.) Educação Especial: temas atuais. Marília: Fundepe, 2000, p.11-20.

PAVONI, Amarílis. Os Contos e os Mitos no Ensino: uma abordagem junguiana. São Paulo: EPU, 1989.

PERRAULT, Charles. “Chapeuzinho Vermelho”. Ilustração de Georg Hallensleben; tradução Rosa Freire d’ Aguiar. São Paulo: companhia das letrinhas, 2007.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia – Rio de Janeiro: Forense, 1967

POSTIC, Marcel. O Imaginário na Relação Pedagógica. Tradução Mario José Ferreira Pinto. Rio Tinto: Asa, 1992.

ROSA, Guimarães. Ave, Palavra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SARAIVA, A.M. A pessoa portadora de deficiência mental e as representações de si mesmo: um estudo de caso. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.1993.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação. São Paulo: Cortez, 2001.

TATAR, Maria, Contos de Fadas: edição comentada e ilustrada. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- Contos de fadas no desenvolvimento infantil: uma análise da trajetória, função terapêutica e elemento visual (Angélica de Freitas Nunes Rocha; Elenita Janaína Martins Pereira)

Contos de fadas no desenvolvimento infantil: uma análise da trajetória, função terapêutica e elemento visual

Angélica de Freitas Nunes Rocha

Elenita Janaína Martins Pereira

DOI: [10.5281/zenodo.17754598](https://doi.org/10.5281/zenodo.17754598)

RESUMO

O presente artigo explora a importância dos contos de fadas no mundo infantil, refletindo sobre como essa forma de literatura contribui para desenvolvimento intelectual e imaginário da criança. A pesquisa é de caráter bibliográfica baseada em autores como Fanny Abramovich, Bruno Bettelheim, Laura Sandroni e Raul Machado. O trabalho faz uma breve trajetória dos primeiros criadores de contos, como Charles Perrault, os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, destacando o papel crucial desses precursores na popularização do gênero. A partir do estudo, observou a importância da ilustração como linguagem universal e concluiu que os contos de fadas, mesmo pertencendo ao plano da fantasia, são uma ferramenta importante por tratarem de problemas vinculados à realidade e ajudarem a criança a encontrar soluções para os problemas do cotidiano.

Palavras-chave: Contos de fadas. Desenvolvimento infantil. Emoções. Ilustrações.

Introdução

O mundo mágico das histórias estão presente na vida das crianças desde muito cedo, essa relação com as histórias se estabelece antes mesmo da alfabetização, muitas vezes em um momento íntimo de leitura com um adulto, não só fortalece laços de afetividade, como também introduz conteúdo visual e textual da obra. Abramovich (1989) relata que seu primeiro contato com o mundo mágico das histórias aconteceu quando ela era muito pequena vendo a sua mãe contar histórias todas as noites antes dela adormecer.

Os contos de fadas são aliados importantes no desenvolvimento intelectual e imaginário infantil, contribuindo para a formação integral da criança e influenciando a forma como ela enfrentará seus problemas cotidianos. Baseando-se em autores como Fanny Abramovich, Bruno Bettelheim, Sandroni e Machado, o texto descreve os contos como uma forma de literatura que encanta e oferece um meio seguro para a criança lidar com emoções complexas, anseios e problemas do cotidiano.

Ao retratar problemas clássicos vividos na infância, os contos de fadas possibilitam que a criança sinta como se não fosse a única a enfrentar esses problemas, permitindo a externalização de emoções como raiva, tristeza, alegria e medo. Bettelheim destaca que “o conto de fadas faz oposto ele projeta o alívio de todas as pressões e não só oferece caminho para resolver problemas como promete uma solução feliz para eles”. (2013, p. 52).

Dessa forma, este artigo constitui um trabalho de natureza bibliográfica que visa analisar a importância dos contos de fadas e sua influência no universo infantil, enfocando o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança. O texto examina como os contos de fadas atuam como um meio seguro para a criança processar emoções complexas, anseios e problemas do cotidiano. Além disso, o estudo traça a trajetória dessa literatura por meio dos trabalhos de precursores notáveis como Charles Perrault, os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen. Por fim, é enfatizada a relevância da ilustração e do contato precoce com a narrativa no desenvolvimento da criança.

Os precursores da literatura de contos de fadas

Charles Perrault (1628-1703) era um ajudante da corte real francesa e foi o primeiro a organizar os contos de fadas em um livro, devido ao seu contexto era indicado somente para pessoas adultas (CADEMARTORI, 1986). Em 1697, Perrault criou a coletânea “Contos da mãe Gansa”, era a primeira vez que um escritor se apropriava da tradição oral para criar um livro especificamente ligado à criança. A sua escrita misturava a criação popular à

sua imaginação de escritor, isso permitia inserir detalhes e toques reais de sua época.

Mais tarde no século XIX em meio a um acontecimento da época chamado romantismo alemão, os irmãos Grimm, Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) tentavam achar respostas para o que vinha acontecendo, os vários dialetos e passando assim, a investigar histórias populares. Com seu irmão Wilhelm, o linguista e escritor Jacob Grimm, fundador da filologia alemã, dedicou-se a recolher contos populares de regiões de língua alemã. Entre 1812 e 1815 foi publicada a coletânea “Contos da Infância e do Lar” que trazia piadas, lendas, fábulas, anedotas e narrativas. Coelho afirma:

Em meio à imensa massa de texto que lhes servia para os estudos linguísticos. Os Grimm foram descobrindo o fantástico acervo de narrativas maravilhosas que, selecionadas entre centenas registradas pela memória do povo, acabaram por formar a coletânea que é hoje conhecida como literatura clássica Infantil. (2003, p. 23).

De acordo com Darton (1896) o irmão Grimm, além de recolherem os contos de camponeses, escutou de sua vizinha Jeannette Hassenpflug boa parte desses contos, que ela ouvia de sua mãe. Esta era de uma família francesa huguenote que fugia da perseguição religiosa de Luís XIX no século anterior levando consigo para a Alemanha um repertório de contos dos livros de Perrault.

Já Hans Christian Andersen (1805-1875) é considerado o “Pai da Literatura”, ele difere de Perrault e dos irmãos Grimm pelo fato de não se limitar a recolher e recontar, mas sim criar suas próprias narrativas, as histórias vinham sempre no contexto dramático, pois, sua origem era de família simples com poucas condições financeiras (citarei algumas adiante). Em função de seu nascimento dia 02 de abril é considerado o Dia Internacional da Literatura Infanto-Juvenil.

Já que foi memorável a atuação de todos, mas nenhum por sua vez obteve essa preocupação diretamente inicial com as crianças, as histórias eram sim muito melancólicas mais tratava de forma real a situação vivida pelas

crianças, assim também não deixava de lado o enriquecedor ensinamento que cada uma carregava em seu contexto.

Portanto, discorrer brevemente sobre a trajetória dos três celebres autores, foi necessário para que se torne tangível no que diz respeito reforçar a importante atuação a preocupação com o universo da criança, mesmo sem querer elas buscam respostas para suas angústias, para aliviar sua tristeza e ao mesmo tempo se diverte com o imenso mundo de descobertas.

O papel terapêutico e instrutivo dos contos

O conto caracteriza-se por estar tão presente na vida da criança, começando assim seu primeiro contato com as várias formas de textos, obras existentes em que leva para um mundo cheio de descobertas. Fanny Abramovich destaca que “os contos de fadas partem de um problema vinculado à realidade...” (1989, p. 120). Por isso as crianças se identificam com as histórias, pois tratam de assuntos muito vezes ligados a sua vivência, no qual sempre se introduz (fadas, bruxas, anões, duendes, gigantes etc.) o que às torna mais intrigantes.

De acordo com Bettelheim, na sua obra *A Psicanálise dos Contos de Fadas* (2002), afirma que os contos de fadas têm uma profundidade muito maior que quaisquer outros materiais literários, pois iniciam-se por fortes pressões vividas pelos personagens, e assim, retratam experiências que a criança vive (ou viverá) e oferecem soluções para essas pressões.

Os contos de fadas são tão provocantes que desperta na criança a necessidade de sempre estar se colocando e se identificando com algum personagem. Ao começar a história dos contos com a frase “Era uma vez um reino encantado...” ou seja esse reino pode ser projetado em quaisquer lugares, pois a criança vê características que despertam essa identificação com os contos. Essa relação é abordada no livro “*Estão mortas as fadas*” como, destaca Amarilha:

Através do processo de identificação com os personagens, a criança passa a viver o jogo ficcional projetando-se na trama da narrativa. Acrescenta-se a experiência o momento catártico, em que a identificação atinge o grau de relação emocional, concluindo de forma liberadora todo o processo de envolvimento. Portanto, o próprio jogo de ficção pode ser responsabilizado, parcialmente, pelo fascínio que (o conto de fadas) exerce sobre o receptor. (Amarilha, 1997, p. 18).

As crianças ao se identificarem com esses personagens aprende assim tais “lições” que a história passa, portanto faz a ligação com sua vida e conseqüentemente retira isso para o seu próprio dia a dia. Por isso faz-se importante que se dê tempo à criança para que as mesmas tenham a oportunidade de mergulhar no mundo profundo que os contos de fadas proporcionam.

Algumas histórias não são cativantes fazendo com que a criança desinteresse pelo enredo de modo que isso não venha a ocorrer nos contos de fadas, pois:

A criança intuitivamente compreende que, embora essas histórias sejam irreais, elas não são inverídicas; que embora aquilo que essas histórias narrem não ocorra de fato, deve ocorrer enquanto experiência interior e desenvolvimento pessoal; que os contos de fadas retratam de forma imaginária e simbólica os passos essenciais para o crescimento e para a aquisição de existência independente. (Corso, 2006, p.17).

De qualquer forma as histórias, compreende o mundo em que cada criança vive por isso essa transferência, essa forma quase que nata de cada criança ao assegurar-se nos contos. “E assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas...” (Abramovich, 1989, p. 17). Os contos de fadas projetam a aceitação na criança à medida que o conto se desenrola.

As narrativas são representadas de modo a serem muito parecidas conosco por isso a criança se identifica tanto. Os contos de fadas parecem falar através dos personagens ou nas imagens, que a vida não é fácil podendo ter obstáculos a serem ultrapassados e conseqüentemente criando certo amadurecimento, pois os saberes vão acumulando e deixando transparecer a sua autonomia. Portanto, os contos de fadas são inestimáveis para o

desenvolvimento da criança porque, embora pertençam ao plano da fantasia, tratam de problemas vinculados à realidade.

O elemento visual e a narrativa

Os contos são tão ricos que possui uma variação de formas e modelos para entreter as crianças, na Educação Infantil utiliza-se de vários métodos para representá-los utilizando diversos materiais a partir da criatividade de quem os confecciona, de alguma maneira as crianças ficam mais entusiasmadas. As imagens do livro infantil não deixam de ser um instrumento muito valioso para os pequenos.

A imagem confere ao livro, além do valor estético, o apoio, a pausa e a oportunidade de devaneio, tão importante numa leitura criadora, resultado da percepção única e individual, que faz com que uma pessoa nunca descreva o que leu exatamente como outra” (Sandroni e Machado, 1986, p, 38).

Para crianças não alfabetizadas, a ilustração é um elemento fundamental. Livros de contos de fadas necessitam de gravuras ou figuras para interpretar determinadas histórias, tudo isso precisa ser simples e colorido, permitindo que a criança identifique mesmo sem saber o nome.

A apresentação do livro deve estar da seguinte forma, sempre apresentado em páginas brilhantes, cores fortes e desenhos bem-feitos. Bettelheim destaca “para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade” (2013, p. 11). Deve-se evitar livros sem figuras, cinza e sem vida que certamente não prenderá a atenção da criança. Salienta Sandroni e Machado “por muito tempo ela desejará olhar aquelas figuras que falam dela e do mundo”. (1986, p. 13). Ainda sobre gravuras as crianças de dois a três anos...

A criança já é capaz de ouvir histórias mais longas e complicadas, mas ainda precisa do suporte das ilustrações que ajudam a interpretar as palavras que ela está ouvindo. Um livro sem texto ou com muitas ilustrações permite que a criança conte a história sozinha

a partir de figuras. Nesta fase ela está enfrentando experiências novas, Fazendo muitas coisas pela primeira vez, e a vivência das novidades pode ser reforçada por histórias que falam da chegada de um novo irmão, vida escolar, doenças, e assim por diante. (Sandroni e Machado, 1986, p. 17).

A criança decodifica as imagens contidas em um livro, dessa forma a ilustração é uma linguagem universal, podendo ser compreendida por diferentes povos. Explica, Sandroni e Machado “entende-se ilustração como a representação gráfica de uma ideia” (1986, p. 38). Percebe-se que o livro sem ilustrações é pouco admirado pelas crianças, pois não carrega assim atrativos que possa envolver, são tidos apenas como textos. Os contos carregam uma série rica em ilustrações, todo o livro dessa forma de literatura vem assim repleto de imagens deixando claro o seu propósito de compreensão.

Existem vários exemplos que comprovem isso como a história da Chapeuzinho vermelho, ao olhar as ilustrações desse conto, a criança compreende o que elas representam com facilidade. “Algumas ilustrações desenvolvem a compreensão da relatividade, favorecendo com isso o desenvolvimento de múltiplos pontos de vista”. (Sandroni e Machado, 1986, p. 43). Ainda, “As ilustrações podem permitir às crianças interpretações que sejam exclusivamente delas”. (Sandroni e Machado, 1986, p. 43). Cada criança com sua particularidade e a sua maneira veem a mesma imagem, porem à interpretam ao seu modo. Salienta, Fortuna (2005, p. 01), “vários são os elementos que propiciam o fascínio que os contos exercem sobre as crianças”. Portanto, os contos devem despertar na criança o prazer e o desejo de sempre querer ouvir mais e mais.

A arte de contar e a interpretação da criança

A entonação de voz exige certa delicadeza, a criança interage com o texto de uma forma excepcional e lendo de qualquer forma é como se roubasse isso da criança que se identifica tanto com a história. Diante disso “ouvir histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é

o uso simples e harmônico da voz” (Abramovich, 1989 p. 18). De acordo com Sandroni e Machado “os contadores de história deveriam variar o mais possível para que as crianças tivessem contato com várias personalidades e diferentes formas de narrar” (1986, p. 32). Desta forma, ao ler ou ouvir contos de fadas a criança está entrando em contato com seu interior.

Abramovich explica sobre a forma de entender os contos “A magia não está no fato de haver uma fada já anunciada no título, mas na sua forma de ação, de aparição, de comportamento, de abertura de portas, na sua segurança” (1989, p. 121). Então, a maneira que ocorre o desfecho da história a criança assegura de algum modo no que o contexto oferece para sanar suas necessidades. Sobre isso Bettelheim diz que “...o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma em vários momentos de sua vida” (2013, p. 23).

A criança por sua vez a cada momento que tem acesso a uma história canaliza de maneira própria, podendo ter contato com a história várias vezes e deter a compreensão a cada hora, um significado diferente. Como Bettelheim indaga “os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis pela criança como nenhuma outra forma de arte é”. (2013, p. 20).

Como foi mencionado é definido assim pelo autor por ser a primeira forma de arte em contato diretamente com a criança desde a tenra idade. Os contos de fadas mesmo estando muito vinculado ao plano inexistente com seres, pessoas irreais procuram ser muito mais interessante que outras histórias comuns. É importante ressaltar que nem todas as histórias prende a atenção de um número significativo de crianças, pois o que pode ser interessante para uma pode não ser para outra.

Segundo Bettelheim “a criança não sente atraída pela história, isso significa que os motivos ou temas aí apresentados não conseguiram despertar uma resposta significativa nesse momento da sua vida” (2013, p. 27). Ou seja, será melhor tentar outro conto, é claro se não atingir a maioria. A pessoa que o lê, logo percebe se a criança interessou-se pela medida em que a criança solicita a história repetidamente. A medida que a história discorre é possível

perceber o entusiasmo, a emoção que a criança estabelece, tal sensação que contagia os pais, pois estamos aqui analisando a criança não letrada.

A criança estabelece vínculo com determinada história retirando o que lhe é importante em tal momento, após isso já está pronta para sugerir e sentir prazer em outra. “Ao contar histórias de fadas sempre melhor seguir indicação da criança”. (Bettelheim, 2013, p. 27). Ao entender um conto o adulto de forma alguma pode transmitir isso para a criança, é melhor que guarde para si e deixe a criança desvendar a maneira que fique mais compreensível para ela à medida que a mesma ganhe experiência. Para Bettelheim “As interpretações adultas, por mais corretas que sejam, roubam da criança a oportunidade de sentir que ela por conta própria por meio de repetidas audições e ruminações acerca da história enfrente com êxito uma situação difícil” (2013, p. 28).

Enfim, cada processo vivido pela criança tem seu tempo necessário e não cabe ao adulto interromper de forma a causar impacto na compreensão em que a criança se encontra. O papel do adulto é criar condições e oportunidades para que as crianças obtenham espaços para ampliar suas experiências pessoais e tendo como respaldo a literatura infantil, pois quanto maior a experiência maior será a amplitude cultural e social que dispõe a imaginação da criança.

Considerações finais

O mundo mágico das histórias estão presente na vida das crianças desde muito cedo é por isso que os contos de fadas têm uma grande influência na vida das crianças. Ao ouvir histórias, como contos as crianças se sentem seguras para externalizarem seus sentimentos como raiva, tristeza, alegria e medo. Todos esses benefícios que os contos de fadas oferecem fortalece a autonomia emocional da criança, pois a maneira que ela resolve seus medos e conflitos internos, influenciará no adulto em que se tornará.

A ilustração é um instrumento importante e uma linguagem universal que confere apoio e facilita a interpretação da história, sendo assim, o elemento

visual mostrou-se fundamental para as crianças, principalmente às não alfabetizadas.

A forma como contamos histórias para as crianças podem impactar diretamente no seu interesse pela história, é de suma importância que nesse momentos de contação o adulto leia com entusiasmo e entonação na voz. Além disso, o adulto precisa ter bastante cuidado para não fazer comentários e interpretações sobre a história, para não roubar da criança a oportunidade de sentir e realizar suas próprias interpretações.

Conclui-se, que essa forma de arte além de proporcionar um espaço de imaginação e pertencer ao plano da fantasia, os contos de fadas dialoga diretamente com a realidade vivida (ou a ser vivida) pela criança. Por tudo isso, é fundamental a continuidade na valorização desta literatura, tão importante para o pleno desenvolvimento da criança.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? – literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CADEMARTORI, Lúcia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense 1986.

COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos. São Paulo: DCL 2003.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DARTON, Robert. O grande massacre dos gatos, e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

SANDRONI, Laura; MACHADO, Raul. A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura. São Paulo: Ática, 1986.

- Desafios no processo de inclusão na Educação Infantil (Luna Maria Santos Silva)

Desafios no processo de inclusão na Educação Infantil

Luna Maria Santos Silva

DOI: [10.5281/zenodo.17572006](https://doi.org/10.5281/zenodo.17572006)

RESUMO

A inclusão é um tema fundamental na educação infantil, pois visa garantir que todas as crianças, independentemente de suas necessidades e habilidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. No entanto, o processo de inclusão enfrenta vários desafios que podem dificultar a implementação de práticas inclusivas eficazes. Este artigo discute os principais desafios no processo de inclusão na educação infantil e apresenta estratégias para superá-los.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Desafios. Práticas Inclusivas

Introdução

A inclusão é um direito fundamental de todas as crianças, independentemente de suas necessidades e habilidades. A educação infantil é um período crítico para o desenvolvimento das crianças, e a inclusão é essencial para garantir que todas tenham acesso a uma educação de qualidade. No entanto, o processo de inclusão enfrenta vários desafios que podem dificultar a implementação de práticas inclusivas eficazes.

Desenvolvimento

Os principais desafios no processo de inclusão na educação infantil incluem:

- Falta de recursos: A falta de recursos financeiros e materiais é um dos principais desafios para a implementação de práticas inclusivas.

- Formação dos professores: A falta de formação e treinamento dos professores para lidar com crianças com necessidades especiais é outro desafio importante.

- Infraestrutura inadequada: A infraestrutura das escolas, incluindo a falta de acessibilidade e equipamentos adequados, pode ser um obstáculo para a inclusão.

- Atitudes e crenças: As atitudes e crenças dos professores e pais podem ser um desafio para a inclusão, especialmente se eles não estiverem convencidos da importância da inclusão.

- Falta de apoio: A falta de apoio dos pais e da comunidade pode dificultar a implementação de práticas inclusivas.

Para superar esses desafios, é importante:

- Investir em recursos: Investir em recursos financeiros e materiais para apoiar a inclusão.

- Treinar os professores: Treinar os professores para lidar com crianças com necessidades especiais.

- Melhorar a infraestrutura das escolas para torná-las mais acessíveis e inclusivas.

- Mudar atitudes e crenças: Mudar as atitudes e crenças dos professores e pais para promover a inclusão.

- Buscar apoio: Buscar apoio dos pais e da comunidade para apoiar a inclusão.

Considerações finais

A inclusão é um tema fundamental na educação infantil, e é importante superar os desafios para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade. Com investimento em recursos, treinamento dos professores, melhoria da infraestrutura, mudança de atitudes e crenças, e busca de apoio, é possível criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todas as crianças.

Referências

Brasil. (2015). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2015. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

UNESCO. (2015). Educação para Todos: O Relatório de Monitoramento Global da Educação 2015.

Organização das Nações Unidas. (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

**- Design instrucional: estratégias para potencializar a aprendizagem
(Clenilda Ribeiro de Sousa Melo; Dirce da Silva; Eriel Angela Gil dos Reis
Castanha; Kátia Silene Elisiário Fagundes)**

Design instrucional: estratégias para potencializar a aprendizagem

Clenilda Ribeiro de Sousa Melo ⁵

Dirce da Silva ⁶

Eriel Angela Gil dos Reis Castanha ⁷

Kátia Silene Elisiário Fagundes ⁴

DOI: [10.5281/zenodo.17683670](https://doi.org/10.5281/zenodo.17683670)

RESUMO

O designer instrucional é um profissional especializado em criar estratégias de ensino e aprendizagem para facilitar o processo educacional. Seu principal objetivo é projetar e desenvolver materiais didáticos, métodos e técnicas que possam ser utilizados por educadores e alunos de forma eficiente. Esses profissionais combinam conhecimentos de pedagogia, psicologia e tecnologia para criar experiências de aprendizagem significativas. Uma das abordagens utilizadas pelo designer instrucional é a aprendizagem significativa, que foi desenvolvida por David Ausubel Filantropo. Essa teoria defende que a aprendizagem ocorre quando o novo conhecimento é incorporado à estrutura cognitiva do aluno, sendo relacionado a conhecimentos prévios já existentes. Segundo Ausubel, a aprendizagem significativa é mais duradoura do que a simples memorização de informações superficiais. Uma das principais vantagens da aprendizagem significativa é o fato de ela promover uma maior compreensão e retenção do conhecimento. Ao relacionar o novo conteúdo com conceitos já conhecidos pelo aluno, é mais provável que ele seja capaz de aplicar esse conhecimento em situações reais, tornando a aprendizagem mais efetiva. Além disso, a aprendizagem significativa incentiva a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Ele é encorajado a questionar, refletir e relacionar informações, o que acaba provocando um maior engajamento e motivação para aprender.

Palavras-chave: Educação. Instrucional. Estudante. Aprendizagem.

⁵ Graduada em Pedagogia, Klenylda16@gmail.com

⁶ Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil e Anos iniciais.
dircesilva@edu.lucasdorioverde.mt.gov.br

⁷ Graduada em Pedagogia, Especialista em Alfabetização e Letramento.
erielreisc@edu.lucasdorioverde.mt.gov.br

⁴ Formação: Pedagogia- UNICESUMAR. Pós-graduação: Lato Sensu em Educação Infantil.

ABSTRACT

An instructional designer is a professional specialized in creating teaching and learning strategies to facilitate the educational process. Their main objective is to design and develop teaching materials, methods, and techniques that can be used efficiently by educators and students. These professionals combine knowledge of pedagogy, psychology, and technology to create meaningful learning experiences. One of the approaches used by instructional designers is meaningful learning, developed by David Ausubel Philantro. This theory argues that learning occurs when new knowledge is incorporated into the student's cognitive structure, being related to pre-existing knowledge. According to Ausubel, meaningful learning is more lasting than simply memorizing superficial information. One of the main advantages of meaningful learning is that it promotes greater understanding and retention of knowledge. By relating new content to concepts already known by the student, they are more likely to be able to apply this knowledge in real-life situations, making learning more effective. Furthermore, meaningful learning encourages the student's active participation in the learning process. They are encouraged to question, reflect, and relate information, which ultimately leads to greater engagement and motivation to learn.

Keywords: Education. Instructional. Student. Learning.

Introdução

A prática do desenvolvimento instrucional tem se mostrado cada vez mais relevante no contexto educacional, oferecendo uma abordagem estruturada e eficiente para a criação de materiais e métodos de ensino. Através do design instrucional, busca-se desenvolver estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa, engajando os estudantes e facilitando a assimilação dos conteúdos.

Uma das principais vantagens da aplicação do desenvolvimento instrucional é a possibilidade de personalização do ensino. Por meio de uma análise cuidadosa das características e necessidades dos estudantes, é possível adaptar as atividades e os recursos educacionais de acordo com as habilidades e interesses individuais, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais relevante e envolvente.

Outra vantagem é a sistematização do processo de ensino-aprendizagem. O design instrucional permite a organização lógica dos conteúdos, sequenciando-os de forma a facilitar a compreensão e tornar o aprendizado mais eficiente. Além disso, a aplicação de técnicas e estratégias

pedagógicas embasadas em teorias de aprendizagem contribui para a construção do conhecimento de forma mais efetiva.

No entanto, assim como qualquer prática pedagógica, o desenvolvimento instrucional também apresenta desafios e limitações. Um dos principais desafios é o tempo e os recursos necessários para a elaboração dos materiais educacionais. O processo de design instrucional exige uma análise detalhada dos objetivos de aprendizagem, a criação de atividades e a seleção de recursos, o que demanda tempo e investimento.

Além disso, é importante destacar a importância do profissional designer instrucional no contexto da educação. Esse profissional tem o papel de analisar as necessidades dos estudantes, definir objetivos de aprendizagem, desenvolver estratégias pedagógicas e avaliar o impacto das práticas educacionais, garantindo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, a prática do desenvolvimento instrucional traz inúmeras vantagens para a educação, como a personalização do ensino e a sistematização do processo de aprendizagem. No entanto, é necessário considerar os desafios e limitações dessa abordagem, bem como valorizar a atuação do profissional designer instrucional na busca por uma educação mais eficiente e significativa.

Desenvolvimento

A aprendizagem significativa é um processo no qual os alunos relacionam novos conhecimentos com informações já existentes em sua estrutura cognitiva, de modo que os novos conceitos sejam compreendidos de forma profunda e conectada. O Design Instrucional, por sua vez, refere-se à criação de materiais e estratégias de ensino que facilitem a assimilação dos conteúdos pelos alunos. Neste contexto, o Design Instrucional desempenha um papel fundamental ao desenvolver atividades que promovam a aprendizagem significativa. Uma das principais teorias que sustentam a aprendizagem significativa é a Teoria da

Aprendizagem Significativa de David Ausubel.

Segundo Ausubel, a aprendizagem ocorre quando um novo conhecimento é ancorado em conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aluno, chamados de "ideias predisponentes". Essas ideias predisponentes são as informações prévias que o aluno possui sobre determinado tema e que servem como base para a construção de novo conhecimento.

O Design Instrucional deve levar em consideração essas ideias predisponentes dos alunos ao planejar materiais e estratégias de ensino. Uma forma de fazer isso é por meio da atividade de diagnóstico, na qual o educador identifica os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema em questão. Com base nesse diagnóstico, o educador pode adaptar o conteúdo e a sequência didática, tornando-os mais significativos para os estudantes.

Além disso, o Design Instrucional deve fornecer oportunidades de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. A aprendizagem significativa envolve a conexão do novo conhecimento com a realidade dos alunos, por meio de exemplos, exercícios e situações-problema. Dessa forma, os estudantes conseguem relacionar o conteúdo com sua vida cotidiana, tornando-o mais relevante e memorável.

Segundo Ausubel (1993.n.p) “Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educativa à apenas um princípio, enunciaria este: O fator mais importante que influencia na aprendizagem é o que o aluno já sabe. Descubra isso e consequentemente ensine-o.”

Outro aspecto importante do Design Instrucional é a utilização de recursos visuais e multimídia. Imagens, vídeos, gráficos e outros elementos visuais podem auxiliar na compreensão e assimilação dos conteúdos, tornando-os mais significativos. Esses recursos podem ajudar os alunos a visualizarem conceitos abstratos, a estabelecerem conexões entre diferentes ideias e a reterem informações por mais tempo.

O Design Instrucional deve oferecer feedback constante aos alunos, proporcionando oportunidades para reflexão e correção de erros. Através do feedback, os estudantes conseguem identificar suas dificuldades e evitar equívocos na construção do conhecimento. Além disso, o feedback também

serve como motivação, incentivando os alunos a continuarem aprendendo e a se aprimorarem.

Como apontado por Chadwick e Rojas (1980);

O uso da tecnologia precisa estar associado a uma intencionalidade pedagógica clara, caso contrário, torna-se apenas um recurso acessório. Assim, um curso on-line bem estruturado, com trilhas de aprendizagem e feedback contínuo, é uma materialização do design instrucional como mediador do aprendizado.

Para que facilita a aprendizagem significativa deve considerar as ideias predisponentes dos alunos, oferecer oportunidades de aplicação prática dos conhecimentos, utilizar recursos visuais e multimídia e fornecer feedback constante. Ao adotar essas estratégias, os educadores podem proporcionar uma experiência de aprendizagem mais rica e significativa para seus alunos.

Vantagens do Design Instrucional na Educação e Aprendizagem e maior efetividade no processo de ensino e aprendizagem: O Design Instrucional planeja cuidadosamente as estratégias de ensino, os recursos pedagógicos e as avaliações para garantir uma experiência de aprendizagem mais efetiva. Adaptação às necessidades dos alunos leva em consideração as características, habilidades e necessidades dos alunos para criar materiais e atividades educacionais personalizados.

Essa abordagem, como observada por Rodrigues et al.:

Capacitar o aluno a se tornar mais ativo, engajando-se na atividade pesquisa de conteúdo e maximizando a assimilação do conhecimento ao longo do curso. Dessa maneira, o aprendizado autogerido não apenas proporciona uma experiência mais envolvente, mas também promove a autonomia do aluno, um aspecto fundamental para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa apropriação do conhecimento (Rodrigues et al., 2016, p. 5).

Foco na aprendizagem ativa: O Design Instrucional incentiva a participação ativa dos alunos por meio de atividades práticas, discussões em grupo e resolução de problemas, o que pode levar a uma aprendizagem mais significativa. Uso de tecnologia e recursos digitais: O Design Instrucional pode aproveitar a tecnologia e os recursos digitais para tornar o processo de aprendizagem mais interativo, engajador e acessível.

Segundo (Filantro, 2008, p. 3). Assim, definimos design instrucional como ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento do desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, afim de promoção, a partir dos princípios da aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana. Em outras palavras, um problema (uma necessidade) de aprendizagem e desenhar, implementar e avalia uma solução para esse problema definimos design instrucional como o processo (conjunto de atividades) de identificar

Desvantagens do Design Instrucional na Educação e Aprendizagem:
Limitações de tempo e recursos: O processo de Design Instrucional exigirá tempo, planejamento e recursos adicionais para desenvolver materiais educacionais eficazes. **Risco de falta de flexibilidade:** O Design Instrucional pode ser formulado de forma muito rígida, o que pode limitar a capacidade dos alunos de explorar diferentes abordagens ou adaptar o aprendizado para atender às suas necessidades individuais.

Para (Ferraz & Belhot, p. 1, 2010), na educação, decidir e definir os objetivos de aprendizagem significativos estruturar, de forma consciente, o processo educacional de modo a oportunizar mudanças de pensamentos, ações e condutas. Essa estruturação é resultado de um processo de planejamento que está diretamente relacionado à escolha do conteúdo, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada por um determinado período de tempo”.

Se um Design Instrucional não for bem projetado, pode ser excessivamente complexo ou sobrecarregar os alunos com muitas informações de uma só vez, o que pode dificultar o processo de aprendizagem. **Dependência excessiva da tecnologia:** Embora a tecnologia seja uma vantagem do Design Instrucional, a dependência excessiva dela pode resultar em problemas técnicos, falta de acesso a dispositivos ou dificuldades de adaptação para alunos com baixo nível de literacia digital.

Considerações Finais

É importante ressaltar que o Design Instrucional é um processo contínuo e dinâmico. Após a implementação e aplicação dos materiais e estratégias de ensino, é necessário avaliar os resultados obtidos e realizar ajustes, se necessário. A avaliação do trabalho do Design Instrucional pode ser feita por meio de testes, observações e feedback dos alunos. Em resumo, o Design Instrucional é uma abordagem eficaz para planejar, desenvolver e implementar materiais e estratégias de ensino. Com seu foco na aprendizagem do aluno, a disciplina busca utilizar métodos e técnicas que favoreçam a aquisição de conhecimento, habilidades e competências de maneira clara e eficiente

Referências

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1, 1-10.

Rodrigues, F. F., Pullen, F. C. dos S., Figueirôa, LM de, Magalhães, M. S., e Santos, SMA V. (2023). A aprendizagem autogerida nos cursos on-line com ajuda do design instrucional. Revista Ilustração, 4(2), pp

CHADWICK, C. B.; ROJAS, A. M. Tecnologia educacional e desenvolvimento curricular. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), 1980.

Filatro, A. (2008). Design instrucional na prática (1a ed.). Editora Pearson.

Ferraz, A. P. DCM, & Belhot, RV. (2010).: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gestão & produção, 17, 421-431

- Documentação estético-participativa como eixo integrador: quando o atelier, a aprendizagem em grupo e a escuta viram avaliação formativa na Educação Infantil (Letícia Carvalho Silva Marques; Sâmela Siqueira Oliveira)

Documentação estético-participativa como eixo integrador: quando o atelier, a aprendizagem em grupo e a escuta viram avaliação formativa na Educação Infantil

Letícia Carvalho Silva Marques

Sâmela Siqueira Oliveira

DOI: [10.5281/zenodo.17603455](https://doi.org/10.5281/zenodo.17603455)

RESUMO

Este artigo identifica um ponto de convergência entre três referenciais inspirados na experiência de Reggio Emilia: a documentação pedagógica, o espaço/atelier como “terceiro educador” e a aprendizagem em grupo. Deste modo transformando estes três em um método aplicável de avaliação formativa na Educação Infantil. Argumentamos que a documentação estético-participativa é o elo que articula escuta, ambiente e colaboração infantil, convertendo vestígios em decisões pedagógicas públicas. Propomos o método PAREDE (Planejar com as crianças; Ateliê em ação; Registros multimodais; Edições curatoriais; devolutivas públicas; Encaminhamentos do espaço) e indicadores de qualidade alinháveis à BNCC. Dialogamos com produções brasileiras sobre planejamento centrado na criança e sobre lacunas entre discurso de escuta e prática, reforçando participação efetiva. Ao final, descrevemos ganhos curriculares, de transparência e de justiça avaliativa.

Palavras-chave: Reggio Emilia; documentação pedagógica; atelier; participação das crianças; avaliação formativa; BNCC.

Introdução

No campo da Educação Infantil, cresce o consenso de que a avaliação deve ser formativa, processual e pública, com foco na criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Experiências brasileiras enfatizam planejamento com a criança em foco e compromisso com qualidade, deslocando o olhar do procedimento para a autoria infantil.

Também se reconhece que a potência dessa virada depende de escuta e participação realmente efetivadas a partir de oportunizar previamente as crianças suas descobertas e vivências, um ponto onde práticas ainda tropeçam, mantendo a escuta na oralidade e pouca acolhida em outras linguagens das crianças.

Nas escolas inspiradas por Reggio Emilia, três ideias se interpenetram:

- a) Documentação pedagógica como interpretação pública de processos, distinta do mero registro;
- b) Ambiente/atelier como terceiro educador;
- c) Aprendizagem em grupo como construção distribuída.

Tais princípios sustentam que documentar é educar, e que o fazer avaliativo acontece quando os percursos se tornam visíveis e debatíveis por crianças, docentes e famílias.

Deste modo sustentamos que a documentação estético-participativa é o ponto específico de diálogo entre os três eixos (documentação, ambiente/atelier e grupo): é ela que transforma o espaço em linguagem avaliativa, o grupo em autor coletivo e a escuta em decisões curriculares.

Documentação ≠ registro: curadoria de processos

Na perspectiva reggiana, o registro é matéria-prima; a documentação emerge quando há interpretação articulando vestígios, perguntas e decisões possibilitando “ver” a aprendizagem para além de provas e tarefas e reconhecendo a criança como potente, criativa e criadora.

Como prática, ela fornece critérios espaciais (flexibilidade, intenção pedagógica, legibilidade pública) para que o próprio ambiente documente.

Espaço/atelier como terceiro educador

Os tempos e espaços materializam concepções de infância e de educação; não são neutros. Por isso, repensá-los, desnaturalizando a sala, é condição para pôr a criança no centro das decisões e para criar rotinas flexíveis que respeitem investigações longas e autônomas, essa é a ideia sintetizada na imagem do “terceiro educador”.

Aprender em grupo, tornar público

O trabalho com grupos visa produtos públicos (murais, portfólios, instalações) e depende de planejamento como atitude relacional, mais do que roteiro fechado: mergulhar com as crianças na aventura de perguntar, criar e ler o mundo, em lugar de “atividades burocráticas”, seguir a liderança da criança, não ser refém, mas pensar na curiosidade das crianças, pensar em seus interesses próprios de aprendizagens.

Esse horizonte brasileiro converge com o chamado a projetos coletivos e com a centralidade do encontro e do encantamento no cotidiano da Educação Infantil.

Método PAREDE: documentação estético-participativa como avaliação formativa

Propomos um método aplicável em turmas de 2–4 anos que integra os três eixos. Cada ciclo dura 2–4 semanas e se ancora em uma pergunta geradora emergente das crianças.

P — Planejar com as crianças

Levantamento de interesses por múltiplas linguagens (conversa, desenho, gesto, som). Planejamento aberto ao imprevisível, com objetivos de experiência, não de conteúdos seriados (planejamento como atitude)

A — Ateliê em ação

Organização do espaço como terceiro educador: materiais variados, acessíveis e esteticamente dispostos; rotinas flexíveis para sustentar investigações longas; adultos como pesquisadores e “escribas”.

R — Registros multimodais

Fotos, vídeos curtos, transcrições de falas, mapas de ação, recolha de traços (Diferenciar registro de documentação, guardando contexto, hipóteses, decisões).

E — Edições curatoriais

Docentes e crianças editam painéis com sequência: contexto → pergunta → hipóteses infantis → vestígios → interpretações → próximos passos. Os painéis obedecem a critérios de legibilidade, intenção pedagógica e atualização contínua.

D — Devolutivas públicas

Rodas de leitura das documentações com crianças e famílias; crianças releem e acrescentam camadas (desenhos, legendas,) fortalecendo participação para além da linguagem oral dominante apontada nas pesquisas.

E — Encaminhamentos do espaço

O ambiente muda: o que se aprendeu reorganiza cantos, tempos e materiais evidenciando que espaço e avaliação são uma só ecologia

Indicadores de qualidade

Centralidade infantil: decisões visíveis que nasceram de hipóteses das crianças;

Coerência documentação-espaco: painéis legíveis, não decorativos, com propósito pedagógico

Participação plural: presença de múltiplas linguagens (imagem, gesto, som, escrita);

Temporalidade viva: rotinas flexíveis que não interrompem experiências significativas.

Produto público: portfólios/painéis próximos a porta de sala, boletim informativo digital nos grupos de whatsapp que sustentam diálogo com famílias e a comunidade.

Discussão e resultados

Com a documentação, a avaliação deixa de medir resultados finais e passa a negociar sentidos articulando vestígios a interpretações e a decisões curriculares abertas.

Com o atelier e o espaço, a documentação ganha suporte estético-material: paredes, mesas e cantos “falam” e tornam a aprendizagem legível ao coletivo que é a condição do “terceiro educador”.

Com o grupo, a própria curadoria vira tarefa compartilhada e o planejamento se torna atitude relacional e investigativa, não uma sequência burocrática, ou currículo a se cumprir.

Esse trio dialoga ainda com a necessidade brasileira de planejamento com a criança no centro e com a superação da distância entre discurso de escuta e participação efetiva, identificada em investigações em creches públicas.

A proposta reafirma que não se copia Reggio: inspira-se, contextualiza-se e produz-se práxis situada, em diálogo com a BNCC e com a história da Educação Infantil no Brasil.

Alinhamentos à BNCC (síntese operativa)

Direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se todos atravessados pela documentação pública dos percursos.

Campos de experiências: “Traços, sons, cores e formas” e “O eu, o outro e o nós” se materializam nos produtos coletivos (instalações, painéis) e nas devolutivas comentadas com crianças e famílias.

Avaliação: contínua, qualitativa e participativa; a documentação substitui checklists fechados por narrativas de aprendizagem (percurso, hipóteses,

decisões).

Limitações e pesquisas futuras

A adoção coerente do método exige tempo de estudo docente e condições de trabalho para curadoria e requer também formação inicial/continuada que integre cuidado e educação e supere o foco excessivo de escolarizar as crianças principalmente da fase creche, um desafio destacado na literatura nacional.

Conclusão

Quando documentação, atelier e grupo se encontram sob a lógica da estética participativa, a avaliação vira ato público de cuidado e justiça: a escola passa a se explicar para as crianças e com elas. O método PAREDE oferece um caminho simples e potente para começar amanhã não como cópia, mas como inspiração situada. Isso é pedagógico, é político e é belo.

Referências

OLIVEIRA, Carla de. Abordagem Reggio Emilia na Educação Infantil. Curitiba: IESDE Brasil, 2023. (usada para fundamentos sobre documentação, espaço e BNCC).

REGGIO CHILDREN; PROJECT ZERO. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. (usada para participação e cultura da infância).

GRUPO EDUCACIONAL FAVENI. A cultura da infância em Reggio Emilia. FAVENI, 2021. (usada para referencias sobre atelier e poéticas da aprendizagem).

OSTETTO, Luciana E. (org.). *Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas: Papirus, 1997. (usada para planejamento centrado na criança e compromisso com qualidade).

FROTA, A. M. M. C.; MORAES, R. R. A.; CYSNE, J. B. (org.). *Infâncias, crianças, Educação Infantil: diferentes olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2020. (usada para escuta/participação e panorama teórico).

**- Educação Infantil ribeirinha e os saberes empíricos da Ilha do Combu:
uma análise prática pedagógica das professoras de Educação Infantil
(Rosecléia Martins Nogueira; Sandra Karina Mendes do Vale)**

Educação Infantil ribeirinha e os saberes empíricos da Ilha do Combú: uma análise prática pedagógica das professoras de Educação Infantil

Rosecléia Martins Nogueira⁸

Sandra Karina Mendes do Vale⁹

DOI: [10.5281/zenodo.17571735](https://doi.org/10.5281/zenodo.17571735)

RESUMO

O artigo trata da educação infantil ribeirinha, com foco nos saberes empíricos presentes na Ilha do Combú, em Belém do Pará. O objetivo principal é analisar como as professoras dessa localidade incorporam os conhecimentos tradicionais da comunidade em suas práticas pedagógicas. Os objetivos específicos incluem identificar os saberes valorizados, compreender sua aplicação nas atividades escolares e refletir sobre os desafios enfrentados pelas educadoras. A pesquisa utiliza uma metodologia qualitativa, baseada em levantamento bibliográfico e observações de experiências docentes no contexto ribeirinho. Foram analisadas produções acadêmicas disponíveis em plataformas tais como Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), priorizando estudos sobre educação do campo e práticas pedagógicas na Amazônia. O estudo também indica a intenção de aprofundar a investigação por meio de estudo de caso e abordagem etnográfica em pesquisa futura. Os resultados apontam que, embora haja esforço por parte das professoras em valorizar os saberes locais, existem entraves como a falta de políticas públicas específicas, carência de formação continuada e ausência de materiais didáticos contextualizados. Destaca-se a importância de um currículo que dialogue com a realidade amazônica e reconheça os saberes das infâncias ribeirinhas. A pesquisa contribui para a valorização de práticas educativas situadas, reforçando a urgência de políticas formativas e curriculares voltadas às especificidades das comunidades amazônicas. Também busca ampliar o debate sobre a educação infantil em territórios historicamente marginalizados no campo acadêmico.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ribeirinha. Saberes ribeirinhos. Práticas pedagógicas. Currículo contextualizado.

INTRODUÇÃO

⁸ Mestranda em Ciências da Educação, Pedagoga, E-mail: rosecleian@bol.com.br.

⁹ Doutora em Educação, Pedagoga. E-mail: karinamendes2232@gmail.com.

Ao pensar a educação infantil ribeirinha, é necessário conhecer sobre o histórico da educação do campo, a educação infantil, os sujeitos ribeirinhos e as possibilidades de educação para eles. A educação do campo ganhou força a partir da década de noventa, através dos movimentos sociais que buscavam uma educação que valorizasse seus conhecimentos e sua luta. Neste contexto, (Arroyo; Caldart; Molina; 2004, p. 12) afirmam que:

Aqui se entende por Educação do Campo. Um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre múltiplos significados históricos, políticos e culturais consequentemente formadores, educativos.

A educação do campo é pensada e construídas pelo e com os sujeitos do campo com as especificidades de seus diversos territórios. Tal proposição nos leva a pensar uma educação infantil ribeirinha que valoriza, constrói e reconstrói saberes a partir de suas vivências, baseada na concepção de que a educação infantil entende as crianças como sujeitos produtores de conhecimento.

Segundo Vygotsky (1989), o desenvolvimento é o resultado da interação entre o sujeito e o mundo. Na educação infantil as interações das crianças produzem conhecimentos empíricos que vão sinalizar caminhos para compor planejamentos a serem desenvolvidos nas diversas ambiências de estudo.

No território ribeirinho, os sujeitos têm relações diretas, culturais e sociais com a natureza, mais precisamente com o rio. Porém a falta de políticas públicas que valorizem esses povos, pode levar a desvalorização e perda de conhecimentos tão importantes.

Diante disso, o presente artigo tem como problema de pesquisa a seguinte indagação: como as professoras da educação infantil da Ilha do Combú articulam os saberes empíricos ribeirinhos nas suas práticas pedagógicas? Esta questão guia a análise e a construção teórica do trabalho, com o intuito de compreender como o contexto ribeirinho influencia e é incorporado nas práticas educativas dessas educadoras.

O interesse pela educação infantil ribeirinha surgiu ao atuar em uma escola ribeirinha, e apesar de ser filha de ribeirinhos, não tinha contato com o

tipo de educação desenvolvida neste território. As observações aqui apresentadas são oriundas das análises e reflexões de um levantamento bibliográfico sobre educação infantil ribeirinha, estas observações têm como objetivo identificar possíveis lacunas nos estudos sobre o tema para a partir disto, direcionar estudos para uma dissertação de mestrado.

O objetivo geral deste artigo é analisar de que forma as professoras da educação infantil na Ilha do Combú integram os saberes empíricos locais em suas práticas pedagógicas cotidianas. Como objetivos específicos, propomos: (1) identificar quais saberes tradicionais são valorizados no contexto da educação infantil ribeirinha; (2) compreender como esses saberes são incorporados às atividades didáticas; e (3) refletir sobre os desafios enfrentados pelas educadoras ao desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade local.

Para subsidiar a análise proposta neste trabalho, foi realizado um levantamento bibliográfico exploratório com base em estudos que tratam da educação infantil ribeirinha e do campo, a fim de mapear abordagens já existentes e apoiar a interpretação das observações realizadas em campo. Foram pesquisados os sites Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e Biblioteca Eletrônica Científica Online – SCIELO, utilizando as seguintes palavras-chaves: “educação infantil ribeirinha” e “educação infantil do campo”.

Além da revisão bibliográfica, o estudo adota uma abordagem qualitativa, com análise de experiências vividas no campo, especialmente observações e relatos oriundos da prática docente na referida comunidade ribeirinha. Esta escolha metodológica permite captar as sutilezas das relações entre o conhecimento tradicional e a prática pedagógica, respeitando os contextos socioculturais locais.

Na ANPED optamos por três grupos: GT07: Educação das crianças de 0 a 6 anos e GT03: Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos e GT21: Educação e relações étnico-Raciais. Foram analisadas oito dissertações de mestrado, dois artigos e três resumos expandidos, no período de 2015 a 2016,

identificados na tabela a seguir; todos relacionados direto ou indiretamente com o tema em estudo.

Quadro 1 – Locais e subtemas associados ao tema Educação infantil ribeirinha

Autor (a)	Universidade	Título do Trabalho	Ano
Ana Paula Lima Carvalho de Oliveira	Universidade Federal do Amazonas- UFAM	Os significados construídos pelas crianças da educação infantil ribeirinha de Manaus	2018
Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos	Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA	Vivências de crianças ribeirinhas da Amazônia e seu processo de humanização na creche	2018
Rivanildo Monteiro Coutinho	Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA	O docente masculino de educação infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA	2019
Yamilli Karen Rodrigues de Pinho da Matta	Universidade Federal do Espírito Santo- UFES	As experiências das crianças do campo: um estudo a partir da gramática das culturas da infância	2019
Welton de Araujo Prata	Universidade Federal do Amazonas- UFAM	O brincar na educação infantil em uma escola do campo no município de Humaitá – AM	2021
Alexsander Luiz Braga Santa Brigida	Universidade Federal do Amazonas- UFAM	Entre os banzeiros do rio negro: os saberes socioculturais no contexto da educação física escolar ribeirinha.	2021
Simone Maria Oriente Vasconcelos	Universidade Federal do Amazonas- UFAM	Práticas pedagógicas no contexto multisseriado da educação infantil em escolas do campo: vila pereira no município de barreirinha – amazonas.	2023

Gyane Karol Santana Leal	Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC	As vivências das crianças ribeirinhas no transporte escolar fluvial na comunidade do paraná do limão de baixo em Parintins Amazonas-Brasil.	2023
Vinícius Melo de Freitas	Universidade Federal do Amazonas-UFAM	Perspectivas teóricas e históricas das diretrizes legais da educação infantil do campo: implicações no contexto amazônico de Parintins.	2023
Beatriz Lima Benigno Simone Maria Oriente Vasconcelos Zilda Gláucia Elias Franco	Universidade Federal do Amazonas-UFAM	Educação infantil do campo: docência em turmas multisseriadas no interior do Amazonas.	2023
Daniele da Silva Costa Waldir Ferreira de Abreu	Universidade Federal do Pará-UFPA	Um olhar decolonial nos saberes e práticas educativas de professoras negras ribeirinhas na Amazônia paraense	2023
Alciléa de Souza Fazzi	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS	O que o rio me ensinou? narrativas das crianças ribeirinhas da vila de ponta negra – Marajó/PA	2023
Marle parecida Fideles de Oliveira Vieira Valdete Côco	Universidade Federal do Espírito Santo-UFES	Desafios impostos ao trabalho com as crianças sem terrinha no contexto da educação infantil do campo	2024

Fonte: elaborado pelas autoras

O quadro acima apresenta uma sistematização de produções acadêmicas que abordam a temática da educação infantil ribeirinha e do campo, com destaque para suas especificidades regionais, práticas pedagógicas e os saberes tradicionais das comunidades. O levantamento buscou contemplar pesquisas produzidas em diferentes instituições de ensino

superior, sobretudo da região Norte, evidenciando o crescente interesse pelo estudo das infâncias situadas em contextos amazônicos e ribeirinhos.

É possível observar que os trabalhos reúnem uma diversidade de subtemas, como as vivências das crianças, o papel dos professores, as práticas de humanização, o brincar, os desafios da docência em turmas multisseriadas, além de abordagens decoloniais. Essa variedade revela a riqueza das experiências educativas nesses territórios e reforça a necessidade de se compreender a educação infantil para além de modelos urbanos e padronizados, valorizando os contextos socioculturais locais.

A inclusão deste levantamento na introdução do artigo permite apontar caminhos já trilhados por outras pesquisas, além de reforçar a pertinência da investigação proposta. Ao identificar os focos temáticos e lacunas presentes nessas produções, o artigo se justifica como uma proposta que busca contribuir para o aprofundamento das práticas pedagógicas das professoras da Ilha do Combú, em diálogo com os saberes empíricos da comunidade ribeirinha.

PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA

A educação do campo tem sua origem na educação rural, cujo objetivo era desvalorizar os sujeitos camponeses, era uma educação pensada completamente sob o olhar a educação urbana e pelas necessidades do mercado de trabalho, acreditando que os camponeses seriam mão de obra barata. No entanto, a partir da década de noventa, os movimentos sociais iniciam um processo de valorização dos povos camponeses, onde acreditavam que os povos do campo necessitavam de uma educação diferenciada que valorizasse as especificidades de cada território. Para Caldart (2012, p. 257):

2.1 CAMINHOS DO BARCO DA EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA

A educação do campo tem sua origem na educação rural, cujo o objetivo era desvalorizar os sujeitos camponeses, era uma educação pensada completamente sob o olhar a educação urbana e pelas necessidades do

mercado de trabalho, acreditando que os camponeses seriam mão de obra barata. No entanto, a partir da década de noventa, os movimentos sociais iniciam um processo de valorização dos povos camponeses, onde acreditavam que os povos do campo necessitavam de uma educação diferenciada que valorizasse as especificidades de cada território. Para Caldart (2012, p. 257):

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e só embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública.

A partir deste entendimento de que a educação para os povos camponeses deveria ser transformada, surge uma intensa luta para que esses povos sejam respeitados e agraciados por políticas públicas e educacionais que valorizassem seus saberes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, no seu artigo 28, estabelece que, na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino devem promover adaptações para atender às peculiaridades da vida rural e de cada região. Percebe-se que apesar de termos a legislação, ainda precisamos avançar muito para que os direitos dos camponeses sejam garantidos.

As discussões sobre educação infantil ribeirinha ainda são relativamente recentes. Segundo (Silva, 2012, p. 50) a problematização pedagógica e os desafios para a organização de tempos, espaços, materiais e atividades são ainda pouco enfrentados no debate educacional a partir dos bebês e das crianças bem pequenas do campo. Percebeu-se que durante as análises das literaturas, poucos foram os textos encontrados sobre a temática, tendo um número maior de estudos nesta temática, no Estado do Amazonas.

Durante o levantamento realizado, constatou-se que a produção acadêmica sobre educação infantil ribeirinha ainda é bastante incipiente, sobretudo quando se observa a distribuição regional desses estudos. Embora o

Brasil possui uma extensa malha de comunidades ribeirinhas, são relativamente poucos os trabalhos que se dedicam de forma específica a compreender as práticas pedagógicas nesses contextos, o que evidencia uma lacuna importante na literatura educacional brasileira. Essa ausência pode estar relacionada tanto à invisibilização histórica dessas comunidades quanto à centralização de recursos e incentivos em regiões urbanas mais consolidadas.

Ao analisar os dados do quadro, nota-se que o Estado do Amazonas concentra a maioria das produções encontradas, com destaque para a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que aparece como a principal instituição fomentadora de pesquisas sobre o tema. Isso demonstra um esforço localizado de valorização e registro das práticas educativas nas comunidades ribeirinhas amazônicas. Em contrapartida, outras regiões com realidades ribeirinhas igualmente ricas e complexas, como o Pará, ainda apresentam uma produção mais tímida, o que reforça a necessidade de ampliar os estudos para outros territórios amazônicos.

Essa constatação justifica e reforça a importância de se desenvolver investigações focadas em localidades menos exploradas, como é o caso da Ilha do Combú, situada no município de Belém do Pará. Ao dar visibilidade às práticas pedagógicas das professoras que atuam nesse contexto específico, o presente artigo busca contribuir para o preenchimento dessa lacuna e ampliar o repertório acadêmico sobre a educação infantil ribeirinha paraense. Trata-se de um movimento necessário para descentralizar a produção de conhecimento e valorizar os saberes empíricos presentes nas múltiplas Amazônia que compõem o território brasileiro.

Cabe também mencionar, após revisão de literatura, a importância do currículo no desenvolvimento das atividades e garantia de direitos da educação infantil ribeirinha. O currículo, quando pensado a partir das especificidades territoriais e culturais, torna-se uma ferramenta essencial para assegurar uma educação que respeite e valorize as experiências das crianças no contexto em que vivem.

No caso das comunidades ribeirinhas, isso significa reconhecer as vivências ligadas ao rio, à floresta, às práticas familiares e aos saberes

tradicionais como elementos legítimos no processo de aprendizagem. Assim, o currículo deixa de ser apenas um documento normativo e passa a ser um espaço vivo de negociação entre os conhecimentos escolares e os saberes empíricos locais. Considerar essa perspectiva é fundamental para garantir o direito de uma educação infantil contextualizada, que respeite a identidade cultural das crianças e promova o pertencimento ao território.

O currículo deve promover o desenvolvimento de conteúdos escolares que fortalecem os grupos marginalizados social e culturalmente. Essa tentativa representaria para as comunidades ribeirinhas um importante passo no processo de construção de conteúdos e projetos pedagógicos que contemplem a peculiaridade e a diversidade cultural no espaço escolar (Alborado; Vasconcelos, 2015, p. 53).

O currículo deve estar intrinsecamente coligado a realidade sociocultural das crianças ribeirinhas, valorizando seus territórios, suas vivências e suas histórias de vida, intercalando com os saberes científicos. Nesse sentido, é necessário que ele dialogue com as especificidades locais e promova a valorização da cultura ribeirinha no ambiente escolar.

Como destacam Alborado e Vasconcelos (2015, p. 53), “o currículo deve promover o desenvolvimento de conteúdos escolares que fortalecem os grupos marginalizados social e culturalmente”. Essa perspectiva representa um importante passo para que as comunidades ribeirinhas sejam contempladas em seus direitos, por meio de práticas pedagógicas que respeitem suas singularidades e contribuam para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa.

Ao reconhecer as crianças como sujeitos históricos e culturais, o currículo deixa de ser apenas uma diretriz normativa para tornar-se um instrumento de fortalecimento identitário e valorização dos saberes locais. Isso é particularmente importante em territórios ribeirinhos, onde os modos de vida, as experiências com o rio e as práticas tradicionais fazem parte da formação da infância e precisam ser refletidas nas práticas pedagógicas. A escola, nesse contexto, tem o desafio de construir pontes entre o conhecimento científico e os saberes populares.

Dessa forma, a construção de um currículo contextualizado é também uma forma de resistência. Ele contribui para enfrentar a invisibilidade social a que estão submetidas muitas comunidades ribeirinhas e para garantir que suas crianças tenham acesso a uma educação que reconheça, valorize e amplie seus horizontes sem desconsiderar sua origem. É nesse espaço de diálogo entre o local e o universal que se fortalece uma pedagogia comprometida com a justiça social e com a valorização da diversidade.

2.2 PRINCIPAIS PORTOS ONDE A EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA ENCOSTA

Para navegar sobre a educação infantil ribeirinha encontramos a teoria marxista (1848) por entender que a educação infantil ribeirinha é oriunda da luta de classes dos movimentos sociais, onde os povos camponeses fazem parte do proletariado e que o poder público faz prevalecer seus interesses econômicos. Seguindo, encontramos também a teoria epistemológica por considerar a cultura e as vivências ribeirinhas como saberes importantes na construção do conhecimento.

Um autor muito citado nos estudos catalogados e apresentados na tabela apresentada na introdução foi Vygotsky (1989), cuja teoria sociocultural se mostrou fortemente presente nas produções analisadas. Seu pensamento aparece como referência central para compreender como o desenvolvimento cognitivo das crianças está diretamente relacionado às interações sociais e ao contexto cultural em que estão inseridas.

Essa ênfase em Vygotsky (1989) demonstra o esforço das pesquisas em valorizar as experiências vividas pelas crianças em seus territórios, reconhecendo que o aprendizado não ocorre isoladamente, mas é mediado pelas relações com os outros, com o ambiente e com os saberes locais. No contexto da educação infantil ribeirinha, sua abordagem oferece importantes contribuições para pensar práticas pedagógicas que considerem as especificidades socioculturais da infância amazônica.

Miguel Arroyo (2008), citado por defender que a educação deve ser integral, envolvendo o social, a cultura e o cognitivo. Para Arroyo a educação

deve dialogar com a realidade dos alunos, respeitando seus contextos de vida e valorizando os saberes que trazem de suas comunidades.

Esse autor também foi identificado em algumas das obras catalogadas na tabela anterior, principalmente em estudos que abordam a educação com uma perspectiva crítica e comprometida com a inclusão social. Sua contribuição reforça a importância de uma escola que não apenas ensina conteúdos, mas reconhece os sujeitos em sua totalidade, promovendo uma formação conectada com os territórios e culturas locais.

Dentre as metodologias, pode-se dizer que a maioria das pesquisas são pesquisas qualitativas que busca investigar através dos contextos sociais, culturais e pessoais no caso da realidade ribeirinha e camponesa. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda das vivências e dos significados atribuídos pelos sujeitos à sua própria realidade. Além disso, valoriza o olhar sensível do pesquisador frente às especificidades do território e às práticas educativas que emergem desses contextos.

Foram realizadas pesquisas de campo que segundo Severino (2016), o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Essa característica torna as pesquisas mais autênticas e próximas da realidade estudada, especialmente em contextos como o ribeirinho, onde a vivência cotidiana dos sujeitos é essencial para a compreensão dos processos educativos. Isso garante maior fidelidade à dinâmica sociocultural do território investigado.

A pesquisa de campo, ao se desenvolver no espaço vivido pelas crianças e educadoras ribeirinhas, permite ao pesquisador captar nuances que dificilmente seriam percebidas em estudos puramente teóricos ou distanciados da realidade local. Nesse tipo de investigação, observa-se não apenas o que é dito nos discursos, mas também o que é revelado nos gestos, nos silêncios e nas práticas cotidianas. No caso da educação infantil ribeirinha, isso inclui elementos como a relação com o rio, os modos de organização comunitária, os

saberes transmitidos pelas famílias e o papel da escola como ponto de encontro entre o conhecimento tradicional e o conhecimento escolarizado.

Essa imersão no território possibilita a produção de dados ricos e contextualizados, fundamentais para a compreensão das práticas pedagógicas das professoras da educação infantil. Ao observar as rotinas escolares, os materiais utilizados, os espaços onde ocorrem as atividades e os vínculos estabelecidos entre escola, família e comunidade, o pesquisador amplia sua percepção sobre como o ensino se dá na prática. Dessa forma, a pesquisa de campo não apenas informa, mas também transforma o olhar sobre a educação ribeirinha, contribuindo para o fortalecimento de propostas pedagógicas que respeitem e valorizem a cultura local.

A pesquisa etnográfica também se mostrou presente entre os estudos, esta envolve a observação participante do pesquisador, analisando documentos e observações para compreender práticas desenvolvidas. Essa metodologia permite uma aproximação mais profunda com o cotidiano dos sujeitos, favorecendo a interpretação dos significados que eles atribuem às suas ações e interações. No contexto da educação infantil ribeirinha, a etnografia contribui para revelar como os saberes locais são incorporados no ambiente escolar e como as professoras adaptam suas práticas pedagógicas às realidades culturais da comunidade.

No caso das comunidades ribeirinhas, a etnografia se mostra especialmente eficaz por respeitar o tempo e a dinâmica sociocultural local, permitindo que o pesquisador construa uma relação de confiança com os sujeitos envolvidos. Essa proximidade possibilita captar elementos que muitas vezes não são facilmente expressos em entrevistas formais ou questionários, como gestos, rituais, formas de brincar, narrativas orais e vínculos comunitários. Assim, a pesquisa etnográfica não apenas descreve a realidade, mas busca compreendê-la a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, valorizando suas vozes e saberes como centrais para a construção do conhecimento científico.

Houve uma pesquisa documental que tem como fontes documentos diversos, escolhidos de acordo com os objetivos do pesquisador, permite

acesso a informações estáveis e geralmente é uma pesquisa de baixo custo. Esse tipo de investigação auxilia na compreensão das políticas públicas, diretrizes legais e curriculares que orientam a educação infantil ribeirinha, oferecendo uma base sólida para a análise das práticas observadas no campo.

A partir da análise das metodologias utilizadas nos estudos revisados, percebe-se uma forte valorização das abordagens qualitativas, em especial da pesquisa de campo e da etnografia, que possibilitam uma escuta sensível das comunidades e suas realidades. Essas metodologias são essenciais para captar os saberes empíricos que permeiam o cotidiano das crianças e educadoras, oferecendo um retrato mais fiel das práticas educativas desenvolvidas nos contextos ribeirinhos. Tais abordagens reforçam a importância do envolvimento direto do pesquisador com o território e com os sujeitos investigados.

Nesse sentido, este artigo reforça a urgência de se pensar políticas formativas e curriculares que considerem as especificidades das comunidades ribeirinhas amazônicas, em especial as do Pará, que ainda carecem de maior atenção acadêmica e institucional. A Ilha do Combú, enquanto território de estudo, representa não apenas um espaço geográfico, mas um campo fértil de saberes, práticas e experiências que precisam ser reconhecidos, sistematizados e valorizados. Ao propor uma escuta atenta às professoras que atuam nessa localidade, abre-se caminho para um diálogo necessário entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos, fortalecendo uma pedagogia verdadeiramente emancipadora e contextualizada.

E por fim, encontramos o estudo de caso que se caracteriza por ser uma pesquisa que utiliza apenas um objeto de pesquisa, tendo uma compreensão aprofundado do objeto. Essa abordagem permite uma análise minuciosa da realidade investigada, oferecendo subsídios concretos para compreender como os saberes empíricos se manifestam nas práticas pedagógicas. No contexto ribeirinho, o estudo de caso possibilita identificar particularidades locais que muitas vezes passam despercebidas em estudos mais generalistas.

Ao considerar essas metodologias, observa-se que há um esforço crescente em registrar e analisar as práticas educativas nas comunidades

ribeirinhas a partir de suas próprias dinâmicas. No entanto, apesar desse avanço, os estudos ainda se concentram majoritariamente em determinadas regiões, como o estado do Amazonas, deixando outras áreas amazônicas, como o Pará, em segundo plano. Isso evidencia uma lacuna geográfica e epistemológica na produção acadêmica, o que torna ainda mais relevante o presente estudo voltado à Ilha do Combú.

Dessa forma, a escolha pelo estudo de caso como abordagem futura, aliada a uma perspectiva etnográfica, mostra-se estratégica para aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras da Ilha do Combú. Essa decisão metodológica permitirá não apenas dar visibilidade às experiências locais, mas também contribuir para a construção de um referencial teórico-prático que dialogue com as especificidades do território. Ao reconhecer o valor dos saberes empíricos na educação infantil ribeirinha, abre-se caminho para práticas pedagógicas mais sensíveis, contextualizadas e transformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar de que forma as professoras da educação infantil da Ilha do Combú integram os saberes empíricos locais em suas práticas pedagógicas cotidianas. A partir de uma abordagem qualitativa, com base em observações de campo e levantamento bibliográfico, foi possível compreender que, embora haja um esforço por parte das educadoras em valorizar os conhecimentos tradicionais das crianças ribeirinhas, ainda existem desafios estruturais, curriculares e formativos que limitam a efetivação de uma pedagogia verdadeiramente contextualizada e sensível às especificidades culturais da comunidade.

Os principais resultados evidenciam que práticas pedagógicas baseadas nas vivências das crianças, nas relações com o rio e nas tradições familiares são fundamentais para promover um processo de ensino-aprendizagem significativo. No entanto, também se constatou uma lacuna importante: a

escassez de políticas públicas específicas para a formação continuada de professores em contextos ribeirinhos, bem como a ausência de materiais didáticos que dialoguem diretamente com a realidade amazônica.

Diante disso, a presente pesquisa aponta a necessidade de aprofundar os estudos sobre o currículo da educação infantil ribeirinha no Pará, lacuna que será explorada na proposta de dissertação de mestrado, visando fortalecer práticas educativas enraizadas nos saberes locais.

Ao longo destas análises, foi possível compreender que a educação infantil ribeirinha perpassa pela legislação, gestão pública, infraestrutura e currículo apropriados para o desenvolvimento das práticas pedagógicas deste público. Esses elementos são interdependentes e fundamentais para garantir uma educação de qualidade, que respeite as especificidades territoriais e culturais das comunidades ribeirinhas. Sem o devido investimento e reconhecimento institucional, as professoras continuam a atuar de forma isolada, enfrentando desafios estruturais e pedagógicos com poucos recursos.

Compreender a complexidade que envolve a educação infantil ribeirinha é também reconhecer o papel central das educadoras que, mesmo diante das adversidades, constroem cotidianamente práticas significativas. Suas ações refletem saberes que emergem do contato direto com o território, com as famílias e com as crianças, e por isso merecem ser sistematizadas, valorizadas e divulgadas. O presente estudo busca justamente contribuir para essa valorização, abrindo caminhos para que novas pesquisas aprofundem as relações entre currículo, formação docente e os saberes empíricos que compõem a infância amazônica.

Este estudo e reflexões de literaturas sobre educação infantil ribeirinha proporcionou ter mais conhecimento sobre o tema. No entanto percebeu-se que as políticas públicas para este contexto até existem, mas precisam ser realizadas e garantidas pelo poder público. É necessário que essas políticas não fiquem apenas no plano legal, mas se concretizem em ações efetivas que impactem diretamente a realidade das escolas e das comunidades ribeirinhas.

A ausência de investimentos contínuos e de uma escuta ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo ainda constitui um obstáculo para o

avanço da educação infantil em territórios amazônicos. Diante disso, torna-se fundamental ampliar o diálogo entre universidades, redes de ensino e as comunidades locais, para que as práticas pedagógicas sejam construídas de forma colaborativa e respeitosa às particularidades regionais. Assim, a pesquisa propõe-se a dar continuidade a esse debate, fortalecendo a construção de uma educação mais justa, territorializada e sensível aos saberes das infâncias ribeirinhas.

Os sujeitos ribeirinhos possuem conhecimentos riquíssimos que devem ser respeitados e aproveitados nos espaços escolares de seus territórios. Mas como tudo que diz respeito a educação camponesa, a luta desta classe é o que vai tornar este povo visibilizado e, quem sabe um dia, as escolas do/no campo tenham seus currículos adaptados para sua realidade. Essa adaptação curricular é essencial para garantir uma aprendizagem significativa, que considere a identidade, os modos de vida e os saberes construídos coletivamente ao longo de gerações.

Nesse sentido, a escola precisa deixar de ser um espaço de reprodução de modelos urbanos e assumir o compromisso com a valorização das culturas locais. O fortalecimento da educação infantil ribeirinha passa pelo reconhecimento de que cada território tem sua própria forma de ensinar e aprender, e que isso deve ser refletido nas políticas, nos projetos pedagógicos e na formação docente. O futuro da educação do campo e da floresta depende do quanto estamos dispostos a ouvir, aprender e construir juntos com os povos que historicamente foram silenciados, mas que continuam resistindo com saberes potentes e transformadores.

Valorizar os conhecimentos empíricos dos ribeirinhos é desenvolver uma educação pautada na integridade dos sujeitos do campo, oferecendo uma forma justa e de qualidade da educação. Isso significa reconhecer esses saberes como parte legítima do processo formativo, rompendo com a lógica excludente que marginaliza as culturas não urbanas nos currículos escolares.

Essa valorização exige um esforço coletivo das instâncias educacionais para repensar as práticas pedagógicas à luz das realidades locais. Professores, gestores, formadores e pesquisadores precisam caminhar juntos

na construção de propostas que respeitem a diversidade e fortaleçam o pertencimento das crianças aos seus territórios. Quando os saberes do rio, da mata, das marés e dos costumes passam a ser parte do cotidiano escolar, a escola se transforma em um espaço de reconhecimento, identidade e resistência, contribuindo para uma educação mais equitativa e culturalmente significativa.

Durante as análises, observamos que as pesquisas em educação infantil ribeirinha são mais realizadas no estado do Amazonas, revelando uma concentração regional do interesse acadêmico sobre a temática. O que nos deixa surpresos já que no Pará temos várias escolas ribeirinhas que enfrentam desafios semelhantes e abrigam uma riqueza cultural igualmente significativa. Isso evidencia a urgência de ampliar o olhar da pesquisa para outras regiões amazônicas, como o Pará, promovendo visibilidade, reconhecimento e valorização dos saberes locais que ainda permanecem à margem da produção científica nacional.

REFERÊNCIAS

_____. Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Estabelece diretrizes complementares, _____, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L939_4.htm >. Acesso em 05 Abril 2025.

ARROYO, M. G. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. p. 65-86.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas dom

Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em 05 Abril 2025.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 05 de Abril 2025.

COUTINHO, R. M. O Docente Masculino de Educação Infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA. Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2019.

_____. Educação Básica do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>>. Acesso em 05 Abril 2025.

FAZZI, Alcilea de Souza. O que o rio me ensinou? : narrativas das crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra – Marajó/PA. 2023.

FREITAS, Vinicius Melo de. Perspectivas teóricas e históricas das diretrizes da educação infantil do campo: implicações no contexto amazônico de Parintins. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. 1. ed. 1848. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, Ana Paula Lima Carvalho de. Os significados construídos pelas crianças da educação infantil de Manaus. 2018.

PRATA, Welton de Araujo. O brincar na Educação Infantil em uma escola do campo no Município de Humaitá-AM: Um estudo na Educação Infantil do Campo. 2021.

SANTA BRIGIDA, Alexsander Luiz Braga. Entre banzeiros do Rio Negro: os saberes socioculturais no contexto da educação física escolar ribeirinha. 2021.

SILVA, A. P. S. Educação Infantil do Campo. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Docência em Formação: Educação Infantil/ coordenação Selma Garrido Pimenta).

VASCONCELOS, J. S. A. Vivências de Crianças Ribeirinhas da Amazônia e seu Processo de Humanização na Creche. Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2018.

VASCONCELOS, Simone Maria Oriente. Práticas pedagógicas no contexto multisseriado da educação infantil do campo: Vila Pereira no Município de Barreirinha – Amazonas. 2023.

- Educação socioemocional e clima escolar: o impacto da empatia e autogestão na redução do bullying (Jady Isabela Rodrigues Ligor)

Educação socioemocional e clima escolar: o impacto da empatia e autogestão na redução do bullying

Jady Isabela Rodrigues Ligor

DOI: [10.5281/zenodo.17581948](https://doi.org/10.5281/zenodo.17581948)

RESUMO

O presente artigo científico, de natureza predominantemente teórico-bibliográfica, propõe-se a analisar a relevância fundamental da Educação Socioemocional como uma metodologia educacional prioritária e imprescindível para a edificação de um Ambiente Escolar que seja, simultaneamente, positivo, acolhedor e seguro. O estudo fundamenta-se na premissa de que a instituição escolar, em seu mandato constitucional de viabilizar o desenvolvimento pleno do indivíduo – indo além da dimensão puramente cognitiva –, possui a responsabilidade de confrontar e atenuar os complexos desafios contemporâneos que ameaçam a saúde do convívio.

Palavras-chave: Educação socioemocional. Empatia. Bullying.

Desenvolvimento

No atual cenário, a alta incidência de indisciplina, violência e bullying são interpretadas não como meros desvios de conduta, mas sim como evidências inequívocas de uma lacuna crítica no desenvolvimento das habilidades de convivência e autorregulação emocional dos estudantes. Tais ocorrências geram um clima escolar negativo, que não apenas compromete a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, mas também acarreta sérios prejuízos ao bem-estar e ao desenvolvimento psicossocial de toda a comunidade educacional.

A investigação buscou analisar metodologicamente de que forma a promoção intencional de duas competências cruciais, exigidas pelo currículo atual – a Empatia e a Autogestão – contribui de maneira direta e substantiva

para a melhoria da qualidade do convívio e para a redução da frequência de comportamentos disruptivos no contexto do Ensino Fundamental. A análise demonstra que a Empatia opera como o principal elemento de salvaguarda contra a hostilidade e o preconceito, na medida em que permite ao estudante transcender o egocentrismo, reconhecer o sofrimento do outro e, conseqüentemente, inibir o ciclo da agressão. Esta habilidade é fomentada ativamente através da implementação de dinâmicas de diálogo, como as Rodas de Conversa para a resolução colaborativa de conflitos, e o uso sistemático de recursos narrativos que estimulam o exercício da perspectiva e da escuta ativa rogeriana.

Em paralelo, a Autogestão revela-se indispensável para o desenvolvimento do controle interno e da responsabilidade individual. Seu trabalho é operacionalizado por meio do ensino do vocabulário das emoções e da aplicação de técnicas de modulação emocional, como exercícios de Respiração Consciente ou a criação de "Cantos da Calma". Essa intervenção pedagógica oferece aos alunos um intervalo reflexivo essencial, permitindo que as funções executivas do cérebro intervenham na reação puramente impulsiva, o que é um passo decisivo para a construção de um comportamento mais maduro e responsável.

Conclui-se, portanto, que o pedagogo assume um papel de catalisador de transformação e mediador da cultura escolar, sendo o responsável por garantir que a Educação Socioemocional seja aplicada com transversalidade em todo o currículo. O esforço de gestão, que inclui a liderança na formação continuada dos docentes, não apenas valida o programa como um valor institucional, mas o consolida como um investimento contínuo na saúde emocional e no sucesso acadêmico dos estudantes, promovendo efetivamente uma cultura de paz permanente.

Conclusão

A análise realizada evidencia que a indisciplina, o bullying e as manifestações de violência observadas no ambiente escolar não são problemas isolados, mas sintomas de uma carência profunda nas competências socioemocionais dos estudantes, especialmente no que se refere à empatia e à autogestão. Quando promovidas de forma intencional, planejada e contínua no cotidiano pedagógico, essas habilidades contribuem de maneira efetiva para a construção de um clima escolar mais respeitoso, acolhedor e equilibrado. O desenvolvimento da empatia favorece a compreensão do outro, inibindo práticas agressivas, enquanto a autogestão oferece aos alunos instrumentos concretos para lidar com suas emoções e impulsos. Assim, o pedagogo destaca-se como figura central no processo de mediação e transformação da cultura escolar, garantindo que as práticas socioemocionais permeiem o currículo e influenciem positivamente as relações entre todos os membros da comunidade educativa. Investir nessa perspectiva é promover não apenas aprendizagem acadêmica, mas a formação integral do sujeito, contribuindo para a construção de uma cultura de paz duradoura.

Referências

CASEL. **Competências socioemocionais: guia de implementação escolar**. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2020.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MORAES, Maria Cândida. **Educação em tempos de redes: complexidade, multirreferencialidade e diálogo**. Petrópolis: Vozes, 2019.

RIBEIRO, Cláudia; SILVA, Eduardo. Educação socioemocional na escola: estratégias práticas de intervenção. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 56, p. 45-62, 2021.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

- **Ensino de Língua Portuguesa: variação lexical no Ensino Fundamental**
(Aline Lisboa Wenzke; Angelica de Oliveira Quirino; Ismael Pinheiro
Lopes; Leticia Corsino Galbero; Tamara Silva)

Ensino de Língua Portuguesa: variação lexical no Ensino Fundamental

Aline Lisboa Wenzke

Angelica de Oliveira Quirino

Ismael Pinheiro Lopes

Leticia Corsino Galbero

Tamara Silva

DOI: [10.5281/zenodo.17692692](https://doi.org/10.5281/zenodo.17692692)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir as possibilidades de ensino da variação lexical no Ensino Fundamental I, considerando a importância da diversidade linguística no processo de alfabetização e letramento. A variação lexical refere-se às diferentes formas de nomear um mesmo referente, a depender da região, grupo social ou contexto comunicativo. No contexto escolar, é fundamental que o professor desenvolva práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade lexical, promovendo o reconhecimento das variedades linguísticas e evitando atitudes preconceituosas. A pesquisa tem abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, com base em autores como Bagno (2007), Antunes (2003) e Possenti (2009). Os resultados apontam que o trabalho com variação lexical contribui para o desenvolvimento da consciência linguística, a valorização da cultura local e o enriquecimento do vocabulário dos alunos. Conclui-se que o ensino da variação lexical deve estar presente nas práticas pedagógicas desde os anos iniciais, de modo contextualizado e significativo.

Palavras-chave: Variação lexical. Ensino de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental I. Diversidade Linguística; Letramento.

INTRODUÇÃO

O interesse por tal tema se deu na prática de ensino, desenvolvida pelos professores supracitados, pois puderam observar em suas práticas docentes a riqueza do regionalismo, uma vez que a escola que atuam recebe alunos de todos estados brasileiros. Deste modo, se propuseram a pesquisar e refletir, por meio de debate, possibilidades de ensino deste fenômeno.

A língua é um fenômeno dinâmico e multifacetado, cujas formas de realização variam conforme o contexto, o espaço geográfico, o grupo social e o momento histórico. No âmbito da linguística, essas variações são compreendidas como constituintes naturais de uma língua viva.

Como destaca Bagno (2007, p. 45), “não existe uma única forma de falar corretamente, mas sim diferentes formas adequadas a diferentes situações comunicativas”. Nesse sentido, a variação lexical — ou seja, a multiplicidade de palavras para designar um mesmo conceito — é um dos aspectos mais ricos da diversidade linguística brasileira.

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre estratégias para o ensino da variação

lexical nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando promover uma educação linguística crítica e inclusiva. O estudo parte da premissa de que é papel da escola reconhecer e valorizar as variedades linguísticas presentes no cotidiano dos alunos, conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2017).

DISCUSSÃO TEÓRICA

A variação lexical se manifesta na alternância de vocábulos utilizados para designar um mesmo objeto ou ideia, a depender da região ou grupo sociocultural. Por exemplo, em diferentes partes do Brasil, o mesmo tubérculo pode ser chamado de “mandioca”, “macaxeira” ou “aipim”.

Segundo Antunes (2003, p. 18), “o vocabulário de uma língua é uma janela para as múltiplas formas de ver e nomear o mundo”, sendo, portanto, uma ferramenta potente para explorar a diversidade cultural e social em sala de aula.

De acordo com Bagno (2007), a escola ainda é um dos espaços onde mais se reproduz o preconceito linguístico, na medida em que se ensina que apenas a variedade padrão é “correta”. O autor afirma que “a escola não pode ser um local de repressão linguística, mas de libertação” (BAGNO, 2007, p. 92),

o que inclui trabalhar com a pluralidade lexical presente no cotidiano dos alunos.

Possenti (2009) também reforça que a linguagem não é uniforme e que as diferentes formas de dizer não devem ser corrigidas, mas compreendidas e debatidas. Em suas palavras: “as diferenças não são falhas, são marcas identitárias que merecem ser analisadas e valorizadas” (POSSENTI, 2009, p. 31).

Nos anos iniciais, a função social da linguagem e a valorização dos contextos de uso ganham destaque. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), é papel do ensino de língua desenvolver a capacidade dos alunos de compreender e produzir textos adequados às mais diversas situações, reconhecendo a língua como prática social.

Nesse contexto, é essencial que os educadores promovam o contato dos alunos com a diversidade linguística brasileira. A BNCC (BRASIL, 2017) orienta que o ensino de Língua Portuguesa deve considerar as variedades linguísticas e promover o respeito à pluralidade cultural, o que inclui o uso de diferentes léxicos regionais.

Como aponta Antunes (2003), esse contato com outras formas de expressão

contribui para a formação de sujeitos mais conscientes do funcionamento da língua e mais preparados para lidar com diferentes situações comunicativas.

MEIOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, com foco na análise bibliográfica. A investigação partiu da leitura e interpretação de obras que tratam da variação linguística, do ensino de língua portuguesa e da educação linguística crítica.

Foram analisados autores como Bagno (2007), Antunes (2003) e Possenti (2009), além de documentos oficiais como os PCNs (BRASIL, 1997) e a BNCC (BRASIL, 2017).

Essa escolha se justifica por permitir uma abordagem reflexiva sobre o ensino da variação lexical, sem recorrer à quantificação de dados, mas priorizando a análise interpretativa do conteúdo.

O ENSINO DA VARIAÇÃO LEXICAL

O ensino da variação lexical pode e deve ser explorado de forma lúdica e significativa nos anos iniciais. Antunes (2003, p. 36) propõe que “a aprendizagem linguística deve partir do que o aluno já conhece, para então levá-lo a refletir sobre a língua que usa e a língua que aprende”.

Por intermédio de levantamento de regionalismos, os alunos podem entrevistar familiares e vizinhos sobre como se referem a certos alimentos ou objetos do cotidiano. Essa pesquisa pode ser registrada e discutida em sala, evidenciando a diversidade lexical. A leitura e interpretação de textos regionais, como textos literários, poemas ou músicas que empreguem vocabulário regional, possibilitam discutir o significado das

palavras e seu uso em contextos diferentes.

Criação de glossários ilustrados, onde cada aluno pode contribuir com uma palavra de sua comunidade e o respectivo significado, formando um glossário coletivo. Esta atividade valoriza o conhecimento prévio e promove o respeito à diversidade.

Jogos linguísticos como memória, bingo de palavras e adivinhações ajudam a trabalhar diferentes formas de dizer, de maneira divertida e colaborativa.

Como ressalta Possenti (2009, p. 40), “ensinar língua é, sobretudo, ensinar a olhar

a linguagem de forma crítica e consciente”. Dessa forma, trabalhar a variação lexical desde os primeiros anos escolares contribui para ampliar o

repertório linguístico dos alunos e, ao mesmo tempo, promover o respeito à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da variação lexical no Ensino Fundamental I constitui uma ferramenta importante para a valorização da diversidade linguística e cultural dos alunos. Ao permitir que os estudantes reconheçam e reflitam sobre as diferentes formas de nomear o mundo, a escola promove não apenas o letramento linguístico, mas também o respeito às múltiplas identidades presentes na sociedade.

Como afirmam os PCNs (BRASIL, 1997), é papel da escola “valorizar a língua

materna como expressão da identidade sociocultural dos falantes”. Assim, ao incluir a

variação lexical nas práticas pedagógicas, o professor contribui para formar sujeitos mais críticos, conscientes e respeitosos com relação às diferentes manifestações da língua.

A partir das reflexões apresentadas, conclui-se que é necessário ampliar a formação docente sobre o tema e incentivar a criação de materiais didáticos que abordem a variação lexical de forma contextualizada. Como propõe Bagno (2007), é hora de transformar a escola em um espaço onde a diversidade linguística não seja vista como obstáculo, mas como potência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um letramento linguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 55. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
Acesso em: 12 set.
2025.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

- Entre política, currículo e prática: convergências e tensões da alfabetização no Brasil (Regiane Sales Ribeiro; Luiz Fernando Pereira de Almeida)

Entre política, currículo e prática: convergências e tensões da alfabetização no Brasil

Regiane Sales Ribeiro

Luiz Fernando Pereira de Almeida

DOI: [10.5281/zenodo.17524810](https://doi.org/10.5281/zenodo.17524810)

Resumo:

O artigo analisa pontos de diálogo entre três documentos recentes e complementares sobre alfabetização no Brasil: a agenda “Educação Já 2022 Alfabetização” (Todos Pela Educação, Instituto Natura e Fundação Lemann), um estudo sobre a adequação de documentos curriculares municipais (Lima & Martins, 2024) e o caderno pedagógico “Alfabetização e Letramento” (UDESC/CEAD/UAB). Argumenta-se que há convergência em torno da meta de alfabetização até o 2º ano e da necessidade de políticas sistêmicas em regime de colaboração; identificam-se, porém, tensões normativas (PNE/BNCC/PNA) que repercutem no nível local, produzindo orientações curriculares heterogêneas. Propõe-se uma síntese operativa que articule: (i) clareza de metas e fatores de sucesso em colaboração Estado–municípios; (ii) coerência normativa entre BNCC, programas federais e legislações locais; (iii) práticas pedagógicas que “alfabetizem letando”, contemplando múltiplos letramentos. Conclui-se com um conjunto de recomendações para desenho de políticas, gestão curricular e organização do trabalho docente.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Políticas públicas. BNCC. Currículo municipal. Formação docente.

Introdução

A alfabetização no Brasil tem sido tratada simultaneamente como prioridade pedagógica e agenda de política pública. A visão sistêmica proposta por “Educação Já 2022 Alfabetização” parte de um diagnóstico de baixo desempenho histórico, agravado na pandemia, e defende a coordenação Estado/municípios por fatores de sucesso articulados, evitando ações fragmentadas. Esse documento centraliza a meta: alfabetizar todas as crianças

até o fim do 2º ano do ensino fundamental. No plano curricular local, Lima e Martins (2024) mostram como municípios reelaboram suas propostas à luz da BNCC e de novas políticas (PNA, CNCA), revelando convergências e desencontros que incidem sobre concepções e tempos de alfabetização e geram orientações por vezes contraditórias ao professor.

No campo didático, o caderno “Alfabetização e Letramento” reafirma a concepção de alfabetizar letrando, situando a aprendizagem da escrita em práticas sociais de leitura e escrita e defendendo o trabalho com múltiplos letramentos.

Há uma linha de continuidade na fixação de metas: PNE/Meta 5 (2014) indicava alfabetizar até o 3º ano; a BNCC (2017) antecipou a alfabetização para o 2º ano; o CNCA (2023) reafirma essa diretriz.

Contudo, a PNA (2019) prioriza alfabetização já no 1º ano, enquanto a BNCC define o ciclo de alfabetização nos dois primeiros anos—um desalinhamento normativo que repercute na adequação dos documentos estaduais e municipais.

Lima e Martins registram que tais descontinuidades e sobreposições de políticas comprometem a estabilidade do planejamento e a transformação de iniciativas em políticas de Estado, com ciclo completo de elaboração, implementação, avaliação e ajuste.

Esse ponto ajuda a explicar por que redes locais convivem com guias e programas que, embora inspirados na BNCC, operam prazos e ênfases distintos (ex.: antecipação no 1º ano versus consolidação no 2º/3º anos).

Políticas em regime de colaboração: evidências e fatores de sucesso “Educação Já 2022” compila a experiência do Ceará e indica sete fatores de sucesso para políticas de alfabetização em regime de colaboração: compromisso técnico-político; desenho e legitimidade; cooperação e incentivos; governança participativa; engajamento pelo diálogo; fortalecimento da aprendizagem; avaliação e monitoramento articulados a uma meta central clara.

O documento insiste que transformações sustentáveis exigem coordenação de múltiplas intervenções, evitando uma soma de iniciativas isoladas.

Também observa limites de iniciativas nacionais anteriores (como o PNAIC), que focaram fortemente a dimensão pedagógica, sem equalizar incentivos, governança e engajamento político, o que ajuda a entender por que resultados de alfabetização pouco avançaram em certos períodos.

Currículo municipal: alinhamentos e desencontros
No plano local, os estudos sobre Porto Velho/RO mostram um esforço de reelaboração curricular alinhado à BNCC, com processos participativos entre SEDUC e Undime, para garantir progressão de competências e equidade no acesso ao conhecimento.

Em paralelo, programas municipais como o “Alfabetiza Porto Velho” explicitam metas por ano e “perfis de saída” detalhados (consciência fonológica, fluência, decodificação, produção de textos), visando 100% alfabetizados no 2º ano e consolidação no 3º.

Ainda assim, Lima e Martins sublinham que a coexistência de BNCC, PNA e programas correlatos produz “discordâncias” temporais e conceituais (prazos, definição de alfabetização e ênfases metodológicas), gerando desafios de orientação ao professor alfabetizador.

Práticas pedagógicas: alfabetizar letrando e múltiplos letramentos
No âmbito didático, o caderno UDESC enfatiza que alfabetizar não se reduz à decodificação: envolve inserir o estudante nas práticas sociais de leitura e escrita (eventos de letramento) e trabalhar com múltiplos letramentos, inclusive os dominantes e vernaculares, superando uma visão escolar restrita.

Em termos de objetivos formativos, propõe construir competências linguísticas e textuais que sustentem uma participação cidadã em diferentes esferas de atividade.

Esse enfoque se alinha às metas e aos “perfis de saída” municipais que explicitam consciência fonológica, fluência leitora e produção textual como alvos mensuráveis, desde que tais metas sejam integradas a experiências de

uso real da língua e a gêneros relevantes (bilhete, carta, textos digitais, apresentações orais).

Síntese de diálogo entre os três referenciais

Meta temporal e foco por ciclo: alfabetização até o 2º ano, com consolidação no 3º (BNCC/CNCA; metas municipais). Abordagem sistêmica: políticas em regime de colaboração, articulando desenho institucional, incentivos, monitoramento e suporte técnico. Concepção didática: “alfabetizar letrando” e trabalhar múltiplos letramentos.

Desalinhamento normativo (PNE/BNCC/PNA) produz “discordâncias” e instabilidade para a gestão curricular local. Histórico de políticas com ênfase pedagógica sem a devida arquitetura de governança e incentivos, limitando impactos agregados. Implicações para política, currículo e sala de aula

Política pública (estadual/federal):

– Adotar explicitamente os sete fatores de sucesso como critérios de desenho e avaliação das políticas de alfabetização, assegurando marcos legais, planejamento de longo prazo e apoio técnico customizado aos municípios.

Clarificar normativamente a relação BNCC–PNA–CNCA para evitar orientações conflitantes de prazos e ênfases. Manter perfis de saída e metas anuais, articulando-os a matrizes de avaliação formativa (decodificação, fluência, compreensão, produção textual), e a processos de recuperação paralela no 2º/3º anos.

Reforçar a governança local em colaboração com o Estado (Undime/SEDUC), garantindo formação continuada coerente com o documento curricular e com a meta comum (2º ano). Planejar sequências didáticas que integrem consciência fonológica, correspondências grafofonêmicas, fluência e

compreensão com gêneros reais e projetos de letramento (cartas, e-mails, apresentações orais, receitas, avisos), assegurando multiletramentos. Considerar a oralidade como modalidade constitutiva, articulada à escrita em eventos de letramento, evitando dicotomias simplificadoras.

Conclusão

O diálogo entre os três materiais evidencia um núcleo de consensos (meta no 2º ano; colaboração Estado–municípios; perspectiva de letramento) e aponta a necessidade de resolver desalinhamentos normativos que dificultam a coerência entre políticas, currículo e prática. Tomar os fatores de sucesso como bússola de desenho e implementar currículos municipais com metas claras e perfis de saída, sustentados por práticas de “alfabetizar letrando”, configura um caminho promissor para elevar a taxa de alfabetização com equidade no país.

Referências

Educação Já 2022. **Alfabetização: Recomendações de políticas de alfabetização para os governos federal e estaduais. Todos Pela Educação**, Instituto Natura e Fundação Lemann.

Lima, L. F.; Martins, E. C. S. **Alfabetização e letramento: possibilidades e/ou limites dos documentos curriculares municipais**. Editora Bagai, 2024.

Martins Filho, A. J. et al. **Alfabetização e Letramento** (Caderno Pedagógico). UDESC/CEAD/UAB, 2012.

- Escrita significativa nos anos iniciais: a produção de textos curtos como caminho para a autonomia da criança (Fabiana Félix de Lima)

Escrita significativa nos anos iniciais: a produção de textos curtos como caminho para a autonomia da criança

Fabiana Félix de Lima

DOI: 10.5281/zenodo.17631741

RESUMO

Este artigo discute como a escrita significativa, especialmente por meio da produção de textos curtos, contribui para o desenvolvimento da autonomia das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de referenciais da alfabetização e do letramento, analisa-se como bilhetes, listas, legendas, pequenos relatos e narrativas simples aproximam o aluno de práticas reais de comunicação. Observa-se que atividades desse tipo fortalecem a autoria, incentivam a tomada de decisões linguísticas e promovem maior participação ativa no processo de aprendizagem. Conclui-se que a escrita significativa é um recurso pedagógico acessível, cotidiano e eficaz para o desenvolvimento da autonomia infantil.

Palavras-chave: Escrita significativa. Autonomia. Alfabetização. Anos iniciais. Produção textual.

Introdução

A escrita é uma prática social que ultrapassa os limites da sala de aula. Nos anos iniciais, muitas crianças começam a construir suas primeiras hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita e, nesse percurso, a escola tem papel fundamental na criação de situações reais de uso da linguagem. A escrita significativa, entendida como aquela que possui finalidade concreta e comunicativa, torna-se uma estratégia potente para envolver o aluno no processo de aprendizagem.

A produção de textos curtos — bilhetes, listas, convites, legendas e pequenos relatos — favorece a compreensão de que escrever é uma ação com propósito: comunicar, registrar, organizar e expressar ideias. Nessa

perspectiva, a autonomia da criança se fortalece à medida que ela toma decisões, experimenta, revê, ajusta e se responsabiliza por sua própria produção.

Desenvolvimento e fundamentação teórica

A escrita como prática social

Segundo Soares (2020), alfabetizar e letrar são processos complementares: aprender o sistema de escrita e compreender suas funções sociais. A criança precisa experimentar situações reais de escrita para construir sentido sobre o que produz.

Ferreiro e Teberosky (1999) já haviam demonstrado que a aprendizagem da escrita não é mecânica; é um processo ativo no qual a criança formula hipóteses, testa modelos e interpreta a linguagem. Em atividades de textos curtos, esse movimento acontece de forma natural e acessível.

Textos curtos como espaço de autoria

A escolha de práticas com textos breves não é aleatória. Para Kleiman (1995), quanto mais próximo o texto estiver da vivência do aluno, maior será o engajamento e a participação. Um bilhete para a família, uma legenda para um desenho, uma lista de materiais, um recado para colegas — tudo isso traz significado imediato. Esses gêneros permitem que a criança: tome decisões (o que escrever, qual palavra escolher, como organizar); compreenda a função do texto; revise e melhore sua escrita com mais facilidade; se posicione como autora.

Além disso, textos curtos reduzem a ansiedade de “escrever muito” e favorecem a construção de pequenos avanços contínuos, essenciais para a autonomia.

Autonomia infantil no processo de aprendizagem

A autonomia, segundo Freire (1996), nasce do exercício da responsabilidade e da consciência de que o aluno é sujeito do processo educativo. Ao escrever textos com função social, a criança percebe que suas escolhas importam. Ela passa a participar ativamente e não apenas cumprir tarefas. Em sala, isso se manifesta quando o aluno: inicia a escrita sem depender totalmente da professora; solicita ajuda apenas quando necessário; revisa o próprio texto espontaneamente; planeja pequenas produções; demonstra orgulho da autoria.

Metodologia

O tema pode ser analisado a partir de uma abordagem qualitativa, baseada em observações pedagógicas, registro de práticas de sala e análise de produções textuais reais dos alunos. A pesquisa pode incluir: diários de campo da professora; seleção de textos curtos produzidos ao longo de um período; relatos orais das crianças sobre o processo de escrita; comparação entre produções iniciais e finais. Essa metodologia permite identificar evidências de crescente autonomia e engajamento dos estudantes.

Discussão

Os resultados observados em práticas pedagógicas com textos curtos revelam que a escrita significativa gera impacto direto na autonomia infantil. A

criança compreende que escrever é útil, possível e prazeroso. Alguns efeitos comuns observados são:

Maior iniciativa: os alunos começam a propor textos espontâneos (bilhetes, avisos, títulos, listas).

Consciência linguística: escolhas de palavras, ordem das frases, uso de pontuação começam a surgir naturalmente.

Autocorreção: por serem textos breves, a criança revisa com mais precisão e rapidez.

Participação ativa: os alunos sentem que são produtores e não apenas copiadores.

Engajamento: escrever deixa de ser “tarefa” e passa a ser “expressão”.

Essas mudanças mostram que a escrita significativa, quando usada de forma contínua e variada, fortalece habilidades linguísticas, cognitivas e socioemocionais.

Considerações finais

A produção de textos curtos, quando inserida em práticas reais de comunicação, é uma estratégia pedagógica simples, acessível e extremamente eficaz nos anos iniciais da educação básica. Ela promove autonomia, estimula a autoria e desenvolve consciência linguística. Defende-se que a escrita significativa deve estar presente na rotina escolar como prática cotidiana, não como atividade esporádica. Quanto mais a criança experimentar a função social da escrita, mais se fortalecerá como autora, leitora e estudante.

Referências

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

KLEIMAN, Ângela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2020.

- Escritores brilhantes: a reescrita como caminho para a autoria no processo de alfabetização (Gabriele Castão Rengel; Kézia dos Santos; Rafaeli Gonçalves de Meira; Regiane Maria da Silveira Maciel)

Escritores brilhantes: a reescrita como caminho para a autoria no processo de alfabetização

Gabriele Castão Rengel

Kézia dos Santos

Rafaeli Gonçalves de Meira

Regiane Maria da Silveira Maciel

DOI: [10.5281/zenodo.17524979](https://doi.org/10.5281/zenodo.17524979)

RESUMO

Este artigo apresenta o projeto “Escritores Brilhantes: Reescrevendo ‘A Raposa e a Lição de Amor’”, desenvolvido com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da EMEB Professora Alcídia Divanir Simões Sales Pavan. A proposta teve como objetivo principal desenvolver a leitura e a escrita a partir da reescrita criativa da obra “A Raposa e a Lição de Amor”, da autora Maria da Paz Sabino. A metodologia envolveu atividades de leitura, reconto oral e reescrita coletiva, promovendo o desenvolvimento da linguagem, a ampliação do vocabulário e a valorização da autoria infantil. Os resultados apontam que a experiência contribuiu significativamente para o avanço da alfabetização e o fortalecimento da autoestima das crianças, que se reconheceram como autoras de suas próprias histórias.

Palavras-chave: Alfabetização. Reescrita. Autoria. Leitura literária. Produção textual.

Abstract

This article presents the project “Brilliant Writers – Rewriting ‘The Fox and the Lesson of Love’”, developed with 1st grade students from EMEB Alcídia Divanir Simões Sales Pavan. The main objective was to develop reading and writing skills through the creative rewriting of the book “The Fox and the Lesson of Love” by Maria da Paz Sabino. The methodology included reading, oral retelling and collective rewriting activities, promoting language development, vocabulary expansion and valuing children’s authorship. The results show that the experience significantly contributed to literacy progress and to strengthening children’s self-esteem as they recognized themselves as authors of their own stories.

Keywords: Literacy. Rewriting. Authorship. Literary Reading. Text production.

1. Introdução

A alfabetização é um processo que ultrapassa o simples domínio do código escrito, envolvendo a formação de leitores e escritores capazes de compreender, interpretar e produzir textos de maneira significativa. Nesse contexto, a literatura infantil assume papel essencial, pois oferece experiências estéticas e emocionais que despertam o prazer pela leitura e estimulam a imaginação. O projeto “Escritores Brilhantes: Reescrevendo ‘A Raposa e a Lição de Amor’” nasceu da necessidade de tornar o processo de alfabetização mais envolvente e significativo. A partir da leitura e reescrita da obra da autora Maria da Paz Sabino, os alunos foram convidados a mergulhar em um universo de descobertas, valores e criação, transformando-se em protagonistas do próprio aprendizado.

2. Fundamentação teórica

De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre nas interações sociais e no compartilhamento de experiências. A leitura e a reescrita, quando realizadas de forma colaborativa, possibilitam a construção de significados e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Freire (1996) também ressalta que o ato de ler o mundo antecede o de ler a palavra, e a escrita é uma forma de expressão do sujeito no mundo. Ao permitir que as crianças reescrevam uma narrativa conhecida, o professor favorece a formação de leitores-autores, capazes de compreender e ressignificar o texto.

A BNCC (BRASIL, 2018) enfatiza a importância de práticas de leitura e produção textual que desenvolvam a autoria e a criatividade desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, valorizando o texto literário como meio de formação cultural, ética e linguística.

3. Metodologia

O projeto foi desenvolvido ao longo de um bimestre com as turmas do 1º ano matutino da EMEB Professora Alcídia Divanir Simões Sales Pavan no Município de Sinop-MT. As etapas envolveram: apresentação da história, atividades preparatórias, reescrita coletiva, montagem do livro e apresentação final. A avaliação foi contínua e processual, considerando a participação, a colaboração, o desenvolvimento da escrita e o envolvimento efetivo com as atividades.

4. Resultados e discussão

A reescrita da obra literária revelou-se uma prática potente para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Os alunos demonstraram maior interesse pelas atividades, ampliaram seu repertório linguístico e passaram a utilizar a linguagem escrita com mais segurança. Além do avanço no domínio do sistema alfabético, observou-se fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento, uma vez que as crianças se reconheceram como autoras de um livro coletivo. A socialização das produções foi um momento de grande valorização simbólica do trabalho, reforçando a importância da escola como espaço de autoria e expressão.

5. Conclusão

O projeto “Escritores Brilhantes” evidenciou que a reescrita de textos literários é uma estratégia eficaz para promover a alfabetização de forma prazerosa, criativa e significativa. Ao se apropriarem da linguagem escrita para transformar uma história conhecida em sua própria versão, as crianças desenvolveram competências linguísticas, cognitivas e socioemocionais. Mais

do que aprender a escrever, tornaram-se autoras de suas próprias narrativas, exercendo a criatividade e a afetividade que dão sentido à aprendizagem.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

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

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SABINO, Maria da Paz. A Raposa e a Lição de Amor. São Paulo: Ideall Editora, s/d.

- Estratégias pedagógicas com crianças com deficiências no complexo infantil no município de Cametá/Pará (Maria Tita Rodrigues Assunção; Egídio Martins)

Estratégias pedagógicas com crianças com deficiências no complexo infantil no município de Cametá/Pará

Maria Tita Rodrigues Assunção¹⁰

Egídio Martins

DOI: [10.5281/zenodo.17593294](https://doi.org/10.5281/zenodo.17593294)

RESUMO

O presente artigo é produto de uma pesquisa de mestrado intitulada, a ludicidade na educação especial inclusiva: um estudo dessa abordagem no Complexo Infantil D. José Elias Chaves, no município de Cametá/Pará. A pesquisa objetivou analisar a importância da ludicidade na educação especial inclusiva, investigando como essa abordagem é aplicada no Complexo Infantil D. José Elias Chaves e seus impactos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência. É uma pesquisa qualitativa, com apoio na pesquisa de campo, de modo que utilizamos dados coletados no lócus dos sujeitos pesquisados. Como instrumento de coleta de dados, apoiamos em questionário. As análises dos dados seguiram as recomendações de Bardin (2016), após o recolhimento das respostas da entrevista foi elaborada análise consideração a teoria pesquisada as literaturas e documentos. A pesquisa apontou que a educação inclusiva, principalmente no espaço infantil precisa dar conta de atender complexidade que existe no contexto da educação. Conclui-se, portanto, que os jogos e brincadeiras são instrumentos primordiais para construir personalidade na criança, momento de intenso processo de crescimento pessoal e social, daí a importância que os familiares e professores incentivem as brincadeiras na educação infantil como referência para proporcionar as crianças momento de satisfação e desenvolvimento socioeconômico, político e cultural para os sujeitos em fase de crescimento.

Palavras-Chaves: Inclusão; ludicidade; Educação infantil

¹⁰ Aluna do curso de mestrado da Facultad de Ciencias Sociales interamericana/FICS, do programa de pós-graduação em ciências da educação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é produto de uma pesquisa de mestrado em fase de conclusão, intitulada, a ludicidade na educação especial inclusiva: um estudo dessa abordagem no Complexo Infantil D. José Elias Chaves, no município de Cametá/Pará. A pesquisa objetivou analisar a importância da ludicidade na educação especial inclusiva, investigando como essa abordagem é aplicada no Complexo Infantil D. José Elias Chaves e seus impactos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência.

A ludicidade desempenha um papel fundamental na educação especial inclusiva, proporcionando ambiente de aprendizagem mais dinâmico, interativo e acessível para estudantes com necessidades educacionais especiais. Por meio de jogos, brincadeiras, músicas, histórias e outras atividades lúdicas, é possível estimular o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças, favorecendo a inclusão e a participação ativa no processo educativo.

A educação especial em uma perspectiva de inclusão se faz cada vez mais necessária a ludicidade, ou seja, brincadeiras, jogos, atividades atraentes, etc, irão auxiliar no processo de inclusão e adaptação dos alunos. Através do lúdico o professor conseguirá desenvolver os alunos em diferentes aspectos, sejam emocionam, cognitivos, de convivência, interação, entre outros, tornando esse processo e as aulas atraentes para todo o público alvo destinado.

Para dar conta de analisar o objeto proposto, seguimos a seguinte questão central: como a ludicidade está sendo trabalhada na inclusão dos alunos PcDs no complexo Infantil D. Elias Chaves? Quais os benefícios das atividades lúdicas na inclusão dentro da sala e aula regular e no Atendimento Educacional Especializado? Qual o papel do professor em relação aos jogos e brincadeiras no processo de inclusão? Para apoiar a questão apresentado, objetivamos analisar a importância da ludicidade na educação especial inclusiva, investigando como essa abordagem é aplicada no Complexo Infantil

D. José Elias Chaves e seus impactos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência.

É uma pesquisa qualitativa, esta por sua vez fundamenta-se em uma abordagem que busca compreender fenômenos em sua complexidade, considerando aspectos subjetivos e contextuais. Pautamos ainda na pesquisa de campo, de modo que utilizamos dados coletados no lócus dos sujeitos pesquisados. Como instrumento de coleta de dados, apoiamos em questionário contendo 10 questões que foram direcionados ao professor da turma do Jardim II, o qual foi respondido presencialmente e assim conseguir captar os detalhes da formação das crianças que fazem parte do AEE e a participação da ludicidade no desenvolvimento dos alunos.

As análises dos dados seguiram as recomendações de Bardin (2016), após o recolhimento das respostas da entrevista foi elaborada uma análise levando em consideração a teoria pesquisada as literaturas e documentos. A pesquisa apontou que a educação inclusiva, principalmente no espaço infantil precisa dar conta de atender complexidade que existe no contexto da educação, possibilitando que as escolas possam dar conta de proporcionar ações efetivas para que os professores atendam com qualidade os educandos com deficiência.

Os professores e as professoras da escola Complexo Infantil desenvolvem práticas pedagógicas a partir da ludicidade para trabalhar com as crianças deficientes. Conclui-se, portanto, que os jogos e brincadeiras são instrumentos primordiais para construir personalidade na criança, momento de intenso processo de crescimento pessoal e social, daí a importância que os familiares e professores incentivem as brincadeiras na educação infantil como referência para proporcionar às crianças momento de satisfação e desenvolvimento socioeconômico, político e cultural para os sujeitos em fase de crescimento.

O artigo está dividido em duas partes, na primeira destacamos estratégias pedagógicas adaptadas às crianças com deficiência, enfatizamos como os professores desenvolvem práticas pedagógicas que atendem as crianças com deficiências. No segundo momento, destacaremos as estratégias

utilizadas pelos docentes na adaptação das atividades lúdicas para o trabalho com Pcds na ed. Infantil, nesse momento demonstraremos como os professores criam estratégias para possibilitar a inclusão dos alunos com deficiência no contexto da sala de aula. Por fim, as considerações finais, onde apresentamos as sínteses do estudo.

Estratégias pedagógicas adaptadas às crianças com deficiência

Para analisar a questão proposta, nos pautaremos no seguinte questionamento. Quais impactos se observa no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos com deficiência por meio dos jogos e brincadeiras? Essa questão é de suma importância para sabermos como os docentes da escola Complexo infantil vem trabalhando as atividades educativas para dar conta de atender as crianças com deficiência. As respostas para essa pergunta são positivas, porém há falas que direcionam para os desafios que se encontram os educandos com deficiência.

Nesse sentido, Almeida (2003) menciona que trabalhar os educandos com deficiência na educação infantil é preciso estratégias no processo ensino-aprendizagem, de modo que são discentes ainda muito pequeno, as explicações mencionadas pelos professores podem comprometer a compreensão dos conteúdos pelos educandos, uma das entrevistadas apresentou como vem trabalhando com as crianças.

Ao iniciar o ano letivo agente organiza nosso planejamento com todos os professores da escola, esse planejamento foca nas atividades que as crianças conseguem aprender e dar conta de realizar as atividades, como são crianças pequenas agente trabalha muito com os jogos e brincadeiras, estas por sua vez deve estar compatível com as condições dos educandos. Percebemos que com as brincadeiras e jogos os alunos aprendem mais, sentem mais alegres e seguros na apropriação dos conhecimentos, como muito estão no conhecimento das letras, das sílabas e frases, eles ficam felizes quando reconhecem as letras, frases e palavras. Uma demonstração que nossas estratégias estar funcionando (Informante, 2, 05/05/2025).

A fala da entrevistada demonstra que a escola organiza o planejamento no sentido de construir estratégias pedagógicas para dar conta de inserir os educandos no processo ensino-aprendizagem. Nessa concepção Aguiar (2006) enfatiza que trabalhar com educação infantil faz-se necessários que os educadores desenvolvam atividades que atenda as demandas das realidades dos discentes. O autor menciona ainda que uma escola inclusiva procura apresentar proposta educativas que se articula com as condições dos sujeitos que se encontra com dificuldades para exercer a cidadania como cidadão de direito.

A concepção do autor mencionado estar articulado com os dados da pesquisa, demonstrando que os professores/as que direcionam para um planejamento das atividades educativas inseridos as brincadeiras e jogos. As falas dos entrevistados enfatizam que essa postura de inserir as atividades lúdicas proporcionam rendimento na capacidade dos educandos entenderem os conteúdos de forma criativa, prazerosa e alegue. Para Caroline (2021), os jogos e brincadeiras são estratégias primordiais para se trabalhar com as crianças da educação infantil, visto que são atividades que proporcionam aos educandos para uma construção de aprendizagem capaz de articular a realidade dos sujeitos com os conteúdos que estão sendo apresentados.

O autor enfatiza ainda que são pontos positivos construir conteúdos escolares com as atividades lúdicas, visto que muitas vezes as crianças nem reconhecem que estão se apropriando das informações escolares que servirão para formação como sujeitos em processo de aprendizagem. Cintra (2010), destaca que os jogos e brincadeiras são estratégias pedagógicas de suma importância para desenvolver com as crianças com deficiência, de modo que são crianças que precisam de apoio para se aprimorar do conhecimento que estão sendo apresentados no contexto escolar. Nessa direção, a fala de uma entrevistada reconhece que os jogos e brincadeiras fazem diferença no comportamento intelectual da criança.

Quando me deparei que na minha turma tinha criança com autismo fiquei preocupada, de modo que não tinha muita noção de como encaminhar atividades pedagógica para contribuir com a criança, foi nesse desespero que procurei a coordenação pedagógica para pedir

ajuda no sentido de auxiliar nas estratégias de ensino-aprendizagem para as crianças com deficiência. A coordenadora me incentivou encaminhar com as crianças os jogos e brincadeiras de diversas naturezas, procurando identificar quais os jogos as crianças se sentiam mais confortável, fiz um diagnóstico para selecionar o que mais se adequava a realidade dos discentes, compreendi que os bingos, os fantoches, e outras atividades deram muito certo para fazer as crianças entenderem os conteúdos que eu queria repassar em sala de aula (Informante, 05/05/2025).

As falas mencionadas pela entrevistada chamam atenção para pontos positivos das atividades lúdicas inseridas no processo ensino-aprendizagem dos discentes, enfatizando que as brincadeiras e os jogos proporcionaram momentos fundamentais para que as crianças pudessem aprender com desenvoltura. Conforme Freitas (2007) trabalhar com as crianças deficientes faz-se necessário que os educadores construam momentos de aprendizagem num ambiente propício para os sujeitos com deficiência.

A partir das análises mencionadas e do quadro que apresentamos, questionamos aos entrevistados se existe algum jogo ou brincadeira específica que tenha trazido resultados significativos, ao mesmo tempo pedimos para os sujeitos da pesquisa que compartilhasse uma experiência. Essa pergunta foi muito interessante porque a entrevistada nos apresentou experiência relevante para a presente pesquisa, enfatizando que de fato as brincadeiras e os jogos interferem no processo ensino-aprendizagem com propriedade para as crianças.

Minha experiência foi logo no início do ano letivo quando iniciei trabalhar com as crianças, confesso que não sabia como fazer, foi aí que no planejamento da escola, a coordenadora apresentou os alunos que estavam na escola e que eram deficientes, ao mesmo tempo a coordenadora pedagógica mencionou que os professores que iriam trabalhar com os educandos com deficiência ela iria conversar, na nossa conversa incentivou que uma das estratégias pedagógicas para contribuir com as crianças deficientes seria desenvolver os jogos e brincadeiras, a coordenadora enfatizou que tinham alguns jogos na escola outros precisaria ser construídos de forma intencional com as crianças para aprimorar ainda mais as informações com os alunos (Informante, 3, 06/05.2025).

A fala da entrevistada demonstra experiência rica sobre as relações das crianças com a ludicidade, enfatizando que no início não tinha condições de apresentar uma educação satisfatória para a criança com autismo, a partir

desse desafio a professora passou inserir nas atividades pedagógicas as brincadeiras e jogos, como recursos estratégicos para contribuir com o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Aguiar (2006), chama atenção que as brincadeiras e jogos são instrumentos fundamentais para trabalhar com as crianças deficientes porque proporciona aos educandos momento de satisfação, alegria, ao mesmo tempo aprendizagem, os educandos aprendem brincando.

As análises do autor chamam atenção que a inclusão, requer estratégias para que se possa construir ambiente favorável para a inclusão. Como já foi mencionado anteriormente os jogos e brincadeiras são instrumentos fundamentais para dar conta de contribuir para o desenvolvimento da criança, principalmente no processo ensino-aprendizagem. Para Almeida (2003) a criança ao deparar com um ambiente onde se sinta bem, confortável, a aprendizagem flui melhor.

O autor menciona ainda que as brincadeiras e jogos proporcionam as crianças momentos prazerosos no ato de aprender. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem torna-se ambiente de satisfação e alegria. É essa a grande vantagem dos jogos e brincadeiras, proporcionando as crianças momentos de realização consigo mesmo, visto que não adianta querer incentivar os alunos quererem aprender se não se sente satisfeito consigo mesmo. Porém, para que a escola pudesse construir momento de aprendizagem com as crianças autistas foram necessários realizar algumas adaptações na prática pedagógica de sala de aula, como fica explícito na fala de uma das entrevistadas.

Posso dizer que não foi fácil construir adaptação com a criança em sala de aula, visto que a escola apesar de ter as estruturas para as crianças da educação infantil, porém ainda falta alguns instrumentos necessários, como por exemplo, a escola não disponibiliza de uma sala que esteja adaptada para criança com brinquedos, jogos de diversas naturezas, a urgência dessa necessidade construímos na sala de aula um espaço acolhedor, onde as crianças se sentisse realmente bastante confortável, foi momento de muita alegria quando conseguimos realizar esse sonho, digo sonho porque era nossa vontade dos professores juntamente com a coordenação pedagógica (Informante, 4, 06/05/2025).

Essa fala demonstra que a professora do Complexo Infantil vem trabalhando as adaptações pedagógicas de acordo com a necessidade dos educandos, demonstrando que estão preocupados com o processo ensino-aprendizagem dos sujeitos com deficiência. Para Cintra (2010), desenvolver a educação inclusiva requer construções de adaptações de práticas pedagógicas, de modo que as crianças com deficiência possuem limitações em certas atividades, por isso que os professores precisam estar atendo na realidade dos educandos no sentido de encaminhar para ambiente que possa proporcionar ensino-aprendizagem com realização dos discentes.

Caroline (2021) enfatiza que os jogos e brincadeiras proporcionam para as crianças exploração do ambiente cultural, compreende que faz parte de um espaço único no universo, onde sua identidade vai-se moldando com o ambiente que estar inserido, de modo que se apropria dos elementos inerente a sua cultura, como a linguagem, a música, os saberes, as vestimentas e as comidas, esses e outros elementos vão sendo apropriados pelas crianças ao se pararem com os jogos e brincadeiras, de modo que as estruturas culturais do qual pertencente vai-se inserindo na realidade da criança no ato de brincar.

A autora destaca ainda que os jogos e brincadeiras são instrumentos potencializadores de fortalecimento de autoestima, de modo que as crianças ao iniciar o processo de internalização dos espaços que estar inserido, constrói segurança de si mesmo, esse processo torna-se de fundamental para os discentes por que compreende que aprender necessita estar segura de sua identidade, de sua autoestima. Para Calissi (2013), quando a criança se encontra numa situação de tristeza, insegurança pessoal torna-se difícil construir aprendizagem com segurança. O autor enfatiza ainda que os jogos e brincadeiras encaminham para o reconhecimento de normas sociais, demonstrando que a existência na sociedade são construídos a partir das regras e condutas entre as pessoas, esse momento é de suma importância, porque incentiva as crianças compreenderem que viver precisa dar conta de seguir as normas para que se tenha vida social mais saudável, pautado no respeito e valorização de si mesmo e dos outros.

Os dados da pesquisa apontaram que a professora em sala de aula, utiliza vários jogos e brincadeiras para que possa proporcionar a inclusão da criança, um desses jogos, são bingo, dominó, baralho, vários jogos com caixa de diversos tamanho, entre outros, ficou demonstrado que a docente possui criatividade para desenvolver as brincadeiras com os discentes em sala de aula. Uma postura de educadora comprometida com a formação dos discentes com deficiência, tarefa nada fácil para uma escola que trabalha com educação infantil.

Estratégias utilizadas pelos docentes na adaptação das atividades lúdicas para o trabalho com Pcds na ed. Infantil

A partir das falas das entrevistadas identificamos quatros estratégias desenvolvidas pelas professoras na educação infantil com crianças com deficiência. As estratégias são: Adaptação da Metodologia de Ensino, uso de recursos de apoio, estabelecimento de rotinas e regras claras, promoção de responsabilidade e recompensas. Essas estratégias foram percebidas nas falas das entrevistadas que utilizam no contexto de suas práticas pedagógicas, no sentido de apresentar ensino-aprendizagem que esteja articulado com as demandas dos educandos da escola Complexo Infantil Dom José Elias, nas falas das entrevistadas enfatizam que realizam adaptações da metodologia de ensino.

Trabalhar com as crianças de educação infantil faz-se necessário que nós professores desenvolvam ações pedagógicas que estejam articuladas com as necessidades dos discentes, nesse sentido nossa adaptação vai na direção de adaptação de ações pedagógicas no contexto da sala de aula. Após realização de diagnósticos que de fato as crianças são estudantes com deficiência, nós passamos construir conjunto de jogos e brincadeiras compatível com a realidade dos estudantes. Os jogos e brincadeiras são adaptações de acordo o nível de desenvolvimento de aprendizagem da criança, uma preocupação de suma importância para garantir uma formação segura e respeitosa para com os discentes (Informante, 3, 06/05/2025).

A citação acima enfatiza que os professores da escola pesquisada estão preocupados com o processo ensino-aprendizagem dos discentes, construindo

estratégias de adaptações pedagógicas para encaminhar o ensino-aprendizagem dos sujeitos com deficiência. As adaptações das ações educativas em sala de aula, são desenvolvidas a partir dos jogos e brincadeiras, esta por sua vez são apresentadas de diversas maneiras, sempre relacionados para que as crianças aprendam os conteúdos desenvolvidos. De acordo com Caroline (2021), os jogos e brincadeiras são de fundamentais importância para fortalecer a aprendizagem das crianças.

É importante compreender que tanto os jogos, como as brincadeiras são indispensáveis para a aprendizagem. A utilização de recursos pedagógicos possibilitam que as crianças se envolvam de maneira positiva, buscando processo significativo para o cotidiano dela, é onde ela e o seu professor se relacionam de modo prazeroso, reconhecendo e interativo. Trabalhando o desenvolvimento ao longo do caminho da criança, pode adquirir através do jogo e da brincadeira, a sua personalidade e se descobrir. Vale lembrar que quando se brinca naturalmente, o corpo se expressa de forma espontânea, mostrando a maneira de como reagir a tal momento, no que poderá estar passando, se há problemas pessoais e participação durante alguma atividade (Caroline, 2021, p. 2).

A partir das análises da autora compreendemos que os jogos e brincadeiras proporcionam para a criança nova perspectiva de pensar, de compreender o universo social que está inserido ao seu redor. São momentos de intensa descoberta de si mesmo e do mundo. Aguiar (2006) enfatiza que os jogos e as brincadeiras impulsionam para a simbolização de uma realidade que a criança irá vivenciar quando adulto, porém, essa vivência quando criança incentiva para compreender com mais segurança o momento que irá viver, uma vida que era brincadeira agora passa a ser real.

Cintra (2010) chama atenção para que a criança possa brincar e se desenvolver precisa de espaço, de momento com ela mesma, de modo que o ambiente faz toda a diferença no ato de jogar e brincar para a criança. Como por exemplo, brincar na rua torna-se arriscado por causa de acidentes, brincar perto de fogo também é perigoso, certo é que a criança precisa ter ambiente seguro e propício para que brinque e jogue num ambiente seguro para construir ambiente saudável.

A autora chama atenção que construir espaço propício para que a criança brinque é de suma importância, de modo que tanto na escola como na famí-

lia faz-se necessário reservar espaço para que a criança tenha momento de brincadeira. De acordo com Ide (2008) os jogos e brincadeiras ficaram mais escassos nos dias atuais, devido a inserção das tecnologias, onde muitas crianças passaram substituir as brincadeiras e jogos por tecnologias que não incentivam a criatividade, a memória para novos eventos de ampliação da intelectualidade.

As estratégias utilizadas pelos professores da escola pesquisada, variam de acordo com as demandas dos discentes com deficiência. Os professores se apoiam no uso de recursos de apoio, segundo os posicionamentos dos docentes, percebemos que a utilização dos recursos de apoio são estratégias fundamentais para dar conta de atender os alunos com deficiência no campo da educação infantil. São recursos que proporcionam encaminhar o ensino-aprendizagem na perspectiva da inclusão.

Ide (2008) chama atenção para que a criança tenha espaço de brincadeiras faz-se necessário que os responsáveis como os familiares e professores compreendam a necessidade de reservar momento de brincadeiras e jogos para as crianças. Conforme, Megda (2024), os espaços da brincadeira não pode ser um momento de estresse, precisa dar conta de enfatizar momento de satisfação, onde a criança esteja solta para brincar e jogar, de modo que nesse ambiente possa entender que são climas de avanços para sua vida.

Ao brincar a criança escolhe diversos papéis, assume diversos compromisso no ato de realizar os jogos e brincadeiras, esses momentos são de suma importância porque os sujeitos vão-se adaptando num clima que quando adulto irá assumir na sociedade. Megda (2024) enfatiza que construir diversos personagens pela criança são momentos ricos de construção de aprendizagem, porque os sujeitos vão descobrindo que a personalidade perpassa por transformação de identidade, descobre sua essência, sua vontade de realizar tarefas. Essas escolhas no ato de brincar são de suma importância para o crescimento intelectual da criança.

Quando a criança está brincando e jogando, automaticamente vai além de sua imaginação, cria fantasias, inspira muitas vezes em uma personagem, desenho favorito e é assim que ocorre a sua interação. No entanto, muitos professores não oferecem essa oportunidade para

seus alunos, não os deixando escolher do que querem brincar e jogar, estabelecendo de forma impositiva o que os mesmos devem fazer e como. Vive-se o tradicionalismo, no qual o professor decide o que é melhor para a criança, sem olhar o que a criança necessita do momento, seu espaço, suas atitudes, sua liberdade, para que, no futuro seja um adulto capaz de realizar escolhas de ter opinião e de ser crítico (Megda, 2024, p. 7).

A autora menciona ainda que os jogos e brincadeiras não podem ser considerados como passa tempo, mas como instrumento pedagógico para contribuir crescimento socioeconômico, político e intelectual da criança. Para Manson (2002) as brincadeiras precisam ser levadas a sério pelos adultos ao disponibilizarem às crianças, de modo que são momentos que a criança tem como referência para sua existência, o autor destaca ainda que deixando passar esse momento da fase do ser humano não terá outro, pois a criança cresce e toca a vida como adulto, por isso são fases da vida que não pode deixar escapar, são únicos e fundamentais para incentivar a criança tornar-se pessoa de caráter, de personalidade, com uma índole forte de adultos capaz de dar conta da realidade que irá enfrentar.

Uma outra estratégia utilizada na escola pesquisada, são os estabelecimentos de rotinas e regras claras, os dados coletados enfatizam que os professores construíram ambiente saudável e confortável para que os discentes possam sentir-se bem consigo mesmo e com os outros. Essas rotinas são planejadas como atividades pedagógicas capaz de inserir os alunos nas atividades educativas. Nesse sentido, compreendemos que os professores trabalham numa perspectiva inclusiva, dando ênfase aos educandos com deficiência, como fica explícito na fala de uma entrevistada.

Dentre as estratégias utilizadas com as crianças com deficiência, foi alterar as rotinas e regras claras, porém essas rotinas e regras são combinadas com as crianças, demonstrando o que se deve fazer em cada momento, como por exemplo, no momento da saída foi combinado que todos saiam com calma tranquilo, no momento da refeição todos devem respeitar o espaço dos outros, tirar e colocar as louças nos lugares, escovar os dentes após a refeição, pedir o que deseja com cortesia, cumprimentar os colegas, os professores, e os funcionários da escola de modo geral, foram estratégias utilizadas para contribuir na condutas com educandos, tudo isso planejado com os membros da escola (Informante, 3, 06/05/2025).

A fala da entrevistada responde uma de nossa questão, se há um planejamento específico para a utilização de atividades lúdicas com alunos PcDs? Como é elaborado? O que se observou que o planejamento se efetiva na coletividade, não há um planejamento voltado exclusivamente para as crianças com deficiência, mas um planejamento que envolve todos da escola e da sala de aula. Ficou explícito ainda que nas falas coletadas que as ações educativas para os educandos com deficiência acontecem em conjunto com outros alunos, sem separação, consideração essa postura de fundamental importância, de modo que se realmente se quer incluir faz-se necessário considerar todos como sujeitos pertencentes de um mesmo espaço de estudo.

Caixeta (2024) chama atenção que o planejamento da escola não pode acontecer de forma separado, de modo que a legislação recomenda que os educandos com deficiência devem ser atendidos na rede regular de ensino, logo, o planejamento também deve seguir essa concepção de proporcionar aos educandos inclusão de forma geral, para o autor não tem sentido a lei mencionar que os educandos devem estar junto com todos os alunos e a escola, construir planejamento separados, isso na concepção do autor é demonstrar um espírito de exclusão, em suas palavras.

Planejar as ações pedagógicas na escola deve se efetivar para todos, de modo que a instituição educativa deve seguir o projeto político pedagógico, este por sua vez representa todas as concepções de ações que devem se efetivar pela escola, assim como pelos coordenadores pedagógicos e pelos professores. A escola não pode construir dois projetos, mas apenas um que dê conta de atender todos os alunos independentemente de sua condição, seja física ou social. A inclusão se efetiva a partir de um planejamento único, onde a escola tenha clareza que todos os alunos na escola são todos iguais em condições de direitos (Caixeta, 2014, p. 12).

A citação acima chama atenção que a escola deve trabalhar planejamento que esteja articulado com as condições reais de todos os educandos da escola, independentemente de sua condição física ou social, uma postura que encontramos nas falas coletadas, quando perguntamos, como os alunos sem deficiência interagem com os discentes PcDs durante as atividades lúdicas? A resposta assegura que o planejamento das atividades não faz distinção dos alunos, todos participam das atividades, uma entrevistada deu exemplo do jogo de bola, quando chega os jogos por exemplo, incentivamos participarem, independentemente de sua condição, uma forma de inserir todos num mesmo ambiente, ao mesmo tempo, demonstrando que a inclusão deve acontecer em todos os aspectos da vida da escola, seja dentro da sala de aula ou fora do ambiente escolar, em suas palavras.

Os alunos sem deficiência participam diretamente com os alunos com deficiência, uma forma de incentivar que na sala de aula não possui separação nem discriminação, todos os educandos já entenderam que na sala de aula todos são amigos, colegas de turma, que um deve ajudar o outro. As atividades lúdicas que são efetivas para em sala

de aula todos participam. Agente percebem que eles gostam, sentem-se bem. Ficou evidente que a partir que iniciamos trabalhar a ludicidade na sala de aula facilitou muito a inclusão com os discentes com ou sem deficiência (Informante, 1, 05/05/2025).

A postura da professora entrevista demonstra que a inclusão se efetiva na relação com todos os alunos na sala de aula, não há separação de atividades lúdicas diferenciados. Conforme Caroline (2021), a inclusão não deve estar voltado somente para as pessoas com deficiência, ao contrário, é um ato político de que deve se efetivar com todos, mesmo porque para a autora a sociedade como toda deve reconhecer que as pessoas devem ser respeitada a partir de sua condição, por isso que há legislação para assegurar essa demanda.

Portanto, como ficou explicou que as professoras entrevistadas utilizam estratégias pedagógicas para contribuir com a inclusão dos alunos em sala de aula, uma postura que não há separação de aluno com deficiência e sem deficiência, todos são sujeitos pertencente de um mesmo processo. A partir das falas das entrevistadas passamos compreender melhor que a inclusão é muito mais do que integração, é inserir os alunos no contexto da sociedade, fazendo com que outras pessoas compreendam que as pessoas com deficiência não sujeitos como qualquer um, a sociedade, juntamente com a escola precisa respeitar e valorizar a todos.

Considerações Finais

A Educação Especial Inclusiva fundamenta-se em diversas dimensões conceituais que orientam práticas pedagógicas e políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiências, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Essas dimensões abrangem aspectos filosóficos, legais, pedagógicos, sociais e éticos, promovendo uma abordagem que valoriza a diversidade e a equidade no ambiente escolar.

Tamanha é a importância da educação na vida das pessoas, quando o ser humano é construído a partir de uma educação planejada ou estruturada pedagogicamente, é possível que esse cidadão tenha em sua vida maiores oportunidades de progressão e relação social flexível com sua convivência no dia a dia.

A educação inclusiva tem sido um dos debates políticos educacionais do nosso tempo, por viabilizar estratégias e condições para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas, revelando a importância na aquisição do aprendizado, como também na socialização dos conhecimentos articulados com as práticas sociais do cotidiano. Infelizmente alguns lugares essa educação ainda é muito vaga, uma vez que, pelo fato dos desafios parte das instituições sentem dificuldades em adequar mecanismo para inserir educação inclusiva de forma plena e atuante.

A pesquisa apontou que a educação inclusiva, principalmente no espaço infantil precisa dar conta de atender complexidade que existe no contexto da educação, possibilitando que as escolas possam dar conta de proporcionar ações efetivas para que os professores atendam com qualidade os educandos com deficiência.

A presente pesquisa analisou como os professores e as professoras da escola Complexo Infantil desenvolve práticas pedagógicas a partir da ludicidade para trabalhar com as crianças deficientes, daí as análises da categoria ludicidade na educação. Falar de ludicidade é compreender complexidade que existe nas estruturas mentais do ser humano, ao mesmo tempo, compreender essência humana em todas as dimensões, porque a ludicidade envolve o contexto socioeconômico, político e cultural de homens e mulheres.

A ludicidade é uma categoria chave porque envolve a essência da humanidade, da espiritualidade que se encontra nas relações de homens e mulheres consigo mesmo e com os outros. É nesse sentido que compreendemos a importância da categoria da ludicidade para entender como os professores da referida escola vem trabalhando no contexto da sala de aula da educação infantil para dar conta de atender os educandos com deficiência.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Atividade Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado. **Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na educação infantil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2016

CALISSI, Luciana; **O ECA nas escolas: perspectivas interdisciplinares**. João Pessoa. UFPB, 2013.

CAROLINE. Thais Rodrigues Cantido. **A importância de jogos e brincadeiras na educação infantil**. Saber docente em ação. V.05, nº 1, novembro de 2021. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/116318109/1-a-importancia-dos-jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil-1?>. Acessado em: 05/08/2025.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. **A historidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vigotski**. Revista Rascunhos Culturais •Coxim/MS v.1 n.2 p. 225 - 238 jul./dez.2010.

IDE, S. M. **O jogo e o fracasso escolar**. In: KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008.

MANSON, Michael. **História dos Brinquedos e dos Jogos. Brincar através dos tempos**. Lisboa, Portugal: Teorema, 2002.

- Família, escola e a deficiência mental: uma perspectiva de inclusão para todos (Aline Lisboa Wenzke; Angelica de Oliveira Quirino; Ismael Pinheiro Lopes; Leticia Corsino Galbero; Tamara Silva)

Família, escola e a deficiência mental: uma perspectiva de inclusão para todos

Aline Lisboa Wenzke

Angelica de Oliveira Quirino

Ismael Pinheiro Lopes

Leticia Corsino Galbero

Tamara Silva

DOI: [10.5281/zenodo.17692867](https://doi.org/10.5281/zenodo.17692867)

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade apresentar o estudo dentro do contexto da adversidade humana intitulado: Família, Escola e a Deficiência Mental: uma perspectiva de inclusão para todos, tendo como foco principal a deficiência mental num sentido amplo, humano, e histórico objetivando a inclusão em sua significação, inserindo-a na sociedade, no âmbito familiar e escolar, possibilitando uma educação que contemple suas necessidades básicas. Nesse sentido, pensamos em expor nossas reflexões sobre a inclusão escolar, trazendo breves concepções sobre a relação familiar e escolar relacionada com a criança com deficiência mental.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Família. Criança. escola, Deficiência mental.

Introdução

Este artigo tem por finalidade a apresentação de uma análise reflexiva sobre as relações familiares, escola e alunos com deficiência mental, tendo como objetivo principal a conscientização da família e sua real importância com relação à aceitação da criança deficiente no contexto familiar.

Sendo assim, a pesquisa surgiu num primeiro momento em vista das situações experienciadas através do cotidiano docente e familiar, sendo que, no decorrer da nossa formação as preocupações foram surgindo, acrescentadas de

constantes dúvidas. Dessa maneira, o estudo, a análise e pesquisa foram aprofundados sobre a educação inclusiva, em especial a deficiência mental. Assim sendo, compreendemos a necessidade de um estudo analítico reflexivo, buscando respostas e alternativas para tal inquietude, uma vez que ainda não estamos suficientemente aptos a lidar com essa realidade.

Nos estudos realizados, é possível identificar todos os aspectos que levam as famílias a enfrentarem situações de não aceitação da criança deficiente em relação ao convívio escolar, pois se acredita que, quando a família consegue aceitar a criança deficiente dentro de suas limitações o processo de inclusão no ambiente escolar pode e deve ser estimulado.

Desse modo, essa pesquisa procura investigar as intrínsecas relações no processo de aprendizagem e a aceitação da criança com deficiência mental por parte da família. Acredita-se que o processo de integração família X escola é fundamental para estimular o sentimento de inclusão e com isso, promover o aprimoramento do processo educativo.

São essas concepções que estimularam o desenvolvimento desse estudo pedagógico, norteando os caminhos da pesquisa para debater as questões inquietantes, pois a criança com deficiência mental necessita de um olhar acolhedor, compreensivo e significativo para que apresente resultados positivos.

É por meio da família que a criança com deficiência mental apresenta suas primeiras tentativas de progresso, logo após, esta será incluída no contexto escolar sob os cuidados do professor (a), com o propósito de promover a interação social e o desenvolvimento de novas habilidades.

Relações do contexto familiar e educacional com crianças com deficiência mental

Os estudos sobre a relação da família com a criança que apresenta deficiência mental indicam que desde o momento do nascimento, isto é, logo que o bebê nasce a família sofre com o impacto da deficiência. O sentimento de impossibilidade para lidar com esta adversidade e a não consolidação da

projeção e idealização do filho “perfeito”, geram, muitas vezes, as desestruturações emocionais e familiares pelo fato da criança apresentar uma deficiência, conforme apontam Dessen e Silva (2000, p.15):

Em se tratando do nascimento de uma criança com deficiência, o momento é de grande impacto para o casal, causando uma desestruturação e interrupção (em alguns casos, de forma traumática) na estabilidade familiar.

Sendo assim, percebemos o quanto é desgastante e sofrido este momento para toda a família, vindo a acarretar muitos problemas, tanto de ordem emocional como muitas vezes financeiro. Emocional por tratar-se da frustração inicial da família que, em alguns momentos, necessita de um acompanhamento terapêutico para aprender a lidar com o novo membro familiar. E, financeiro por perceber que muitas a limitação de oferta de profissionais especializados para atender essas necessidades junto ao Sistema Único de Saúde, corrobora para inflacionar as consultas, bem como todos os equipamentos necessários de uma melhor qualidade de vida da criança, podendo gerar momentos de dificuldade para a família, contribuindo, ainda mais na instabilidade familiar.

Um aspecto a ser trabalhado e desenvolvido com as famílias é o processo de aceitação da criança com deficiência mental dentro de suas limitações no contexto familiar e escolar, aspectos estes relacionados ao atendimento especializado como: psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, terapias de grupo e o apoio de psicopedagogo.

[...] a atenção do profissional especialista (e não me refiro apenas aos “responsáveis” para cuidar dos pais: psicólogos ou assistentes sociais, mas sim a toda a equipe) deve se focalizar prioritariamente no atendimento familiar. Partindo da premissa de que para que o indivíduo deficiente venha a ser integrado em sua própria família, a intervenção psicoeducacional precoce no plano familiar é imprescindível, talvez tão fundamental quanto o atendimento direto à pessoa deficiente propriamente dita. Glat (1996, p.115)

Conforme a autora apresenta, o atendimento psicoeducacional associado as demais especialidades no plano familiar é fundamental para garantir o melhor desenvolvimento da criança, dada a aceitação e o desenvolvimento de estratégias no processo do desenvolvimento cognitivo destas crianças. Reitera-

se a importância do primeiro processo de desenvolvimento desta criança no ambiente familiar, pois durante esse período de crescimento e amadurecimento a família começa a exercer um papel fundamental nos primeiros anos de vida da criança, na qual é por meio de um ambiente acolhedor e estimulador que a criança constitui seus primeiros passos para a vida.

A família se constitui, assim, no grupo social primário e é por meio do relacionamento familiar que desde os primeiros tempos de vida a criança começa a aprender até que ponto ele é um ser aceitável no mundo (isto é, se ele é considerado “normal” em comparação com os outros membros do seu grupo social), que tipo de concessões e ajustes deverá fazer para ser aceito, e a qualidade das relações humanas que encontrará. A família, portanto, realiza a chamada socialização primária que consiste na aprendizagem dos papéis sociais; ou dito de outra forma, no processo de formação da identidade social e pessoal do indivíduo, na imagem que a pessoa tem de si mesma. (GLAT. 1996, p.113).

O apoio e a compreensão da família são fundamentais para o processo de socialização da criança com deficiência mental e desta forma, proporcionar a construção de um sujeito e cidadão que se percebe na sua singularidade, sem com isso sentir-se excluído do contexto em que vive.

Não há dúvidas que as barreiras a serem transpostas são várias, porém à medida em que a família aprende a superá-las, fortalece a criança e nesse processo passando a ser não só uma aceitação da “fatalidade”, mas a internalização de que somos seres singulares e cheios de possibilidades.

Em referência aos estudos realizados, na área escolar, a respeito da criança com deficiência mental, procura-se incluir esta criança na escola de ensino regular, deparando-nos com as dificuldades que os professores enfrentam, pois estão despreparados para atenderem alunos com deficiência mental, quanto as políticas públicas, estas deverão proporcionar mais investimentos de recursos, materiais didáticos pedagógicos e recursos de adaptação das escolas para assim, atender a essas mesmas necessidades.

Alguns professores usam de argumentos a respeito da inclusão que, só é possível incluir alunos com deficiências menos comprometidas, expõem que ainda há uma defasagem na formação, pois não estão habilitados para atender

essas crianças que precisam deste tipo de atendimento especializado e diante disso, não procuram a formação continuada Segundo Lima (2009, p.10)

Quando o professor tem acesso a conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, ele tem a possibilidade de ajustar, adaptar ou criar suas formas de ensinar, bem como de propor atividades que o aluno precisa, de fato, realizar para se apropriar do conhecimento.

Sendo assim, percebemos o quanto se torna importante o comprometimento do professor diante da escolha profissional, pois um professor que consegue desenvolver suas atividades de forma a alcançar seus objetivos este também é capaz fazer e tornar suas aulas mais produtivas e bem sucedidas.

Quanto ao trabalho realizado, nas escolas, também necessita do apoio da família, pois a trajetória da criança com deficiência mental, em uma sala de aula, assume tarefas importantes diante dos atendimentos pedagógicos, e é partindo do envolvimento da família que esta criança conseguirá se desenvolver.

Considerações finais

Diante dessas reflexões sobre inclusão escolar é viável constatar que este processo de adaptação com o novo, referindo-me a inclusão, não há como concluir, pois esta se encontra num constante processo paradigmático, sendo que sua essência diz respeito a melhor forma de inserir e atender as necessidades de aprendizagem e de participação de todos os educandos.

Para um desenvolvimento saudável dentro do ambiente escolar, e consequentemente social, faz-se necessário que haja um estabelecimento de relações interpessoais positivas, com apoio e aceitação tanto da família como da escola, possibilitando assim o sucesso dos objetivos educativos.

Uma relação de amor e respeito entre pais, professores e a criança com deficiência mental e a maneira de como ela vai reagir, dependerá da imagem de que ela formará deles. Se a ideia que ela tem é de respeito e amor, terá para consigo reações afetuosas, pois é isso que se deseja.

Na condição de educadores, precisamos estar atentos ao fato de que, enquanto não dermos atenção ao fator afetivo na relação professor e aluno com deficiência mental. Diante disso, corremos o risco de estar trabalhando somente com a construção do real, do conhecimento, deixando de lado o trabalho da constituição do próprio sujeito que envolve valores, e até o envolvimento do próprio caráter tão necessário para o desenvolvimento integral.

Finalizando este trabalho podemos ressaltar que embora a formação do pedagogo para a atuação na escola inclusiva, ainda precise ir além da especialização, a sua contribuição para a educação é de fundamental importância. Além disso, a ocupação deste espaço a sua presença nessas escolas (re)significa a existência de um ambiente favorável, por meio da linguagem, do afeto, das interações sociais, propiciando melhores condições de vida. Portanto a pedagogia e a formação do pedagogo para esta realidade são de fato imprescindível, carecendo atenção.

Referências

DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. da. Família e deficiência: uma análise dos processos de adaptação familiar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

GLAT, R. Integração social do portador de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: 7Letras, 1996.

LIMA, E. S. Desenvolvimento humano e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2009.

- Ferramentas colaborativas e o uso de tecnologia e ferramentas colaborativas na educação (Ariêne Gomes Ferreira Amaral)

Ferramentas colaborativas e o uso de tecnologia e ferramentas colaborativas na educação

Ariêne Gomes Ferreira Amaral¹¹

DOI: [10.5281/zenodo.17604167](https://doi.org/10.5281/zenodo.17604167)

RESUMO

O emprego de recursos e plataformas digitais colaborativas no campo educacional se estabeleceu como uma tática indispensável para potencializar a interação e a customização da jornada de ensino-aprendizagem. O foco central desta investigação é analisar de que modo essas tecnologias contribuem para o aprimoramento da cooperação entre discentes e educadores, explorando simultaneamente os benefícios e os obstáculos decorrentes dessa incorporação. A metodologia de pesquisa adotada é a pesquisa bibliográfica, baseada na revisão de literaturas que abordam a aplicação das Tecnologias de Comunicação e Informação (TCI) nas práticas didáticas. A análise busca compreender o potencial dessas plataformas no contexto escolar, com ênfase no fomento a habilidades como autonomia, senso crítico e proficiência digital. Além disso, o estudo examina a influência dos sistemas digitais no envolvimento dos estudantes e na promoção de um aprendizado mais engajador e participativo. Com base na análise de experiências e descobertas em diversos cenários educacionais, o trabalho conclui que as ferramentas interativas, quando bem operacionalizadas, são capazes de fomentar ambientes de ensino mais dinâmicos e inclusivos, favorecendo o trabalho em conjunto e o intercâmbio de saberes. Contudo, ressalta-se a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo para os professores e de uma infraestrutura tecnológica adequada, visando garantir a efetividade dessas tecnologias e superar desafios como a resistência à mudança e a desigualdade de acesso aos recursos digitais.

¹¹ Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail. Osmar_depois@hotmail.com

Palavras-chave: Tecnologias de Comunicação e Informação. Ferramentas interativas. Ensino misto. Aprendizagem engajadora. Desenvolvimento docente. Alfabetização digital.

ABSTRACT

The use of collaborative digital resources and platforms in the educational field has become an essential strategy to enhance interaction and personalize the teaching-learning journey. The central focus of this research is to analyze how these technologies contribute to improving cooperation between students and educators, while simultaneously exploring the benefits and challenges arising from their incorporation. The research methodology adopted is bibliographic research, based on a review of literature addressing the application of Communication and Information Technologies (CIT) in teaching practices. The analysis seeks to understand the potential of these platforms in the school context, with an emphasis on fostering skills such as autonomy, critical thinking, and digital proficiency. Furthermore, the study examines the influence of digital systems on student engagement and the promotion of more engaging and participatory learning. Based on the analysis of experiences and findings in various educational settings, the paper concludes that interactive tools, when effectively implemented, can foster more dynamic and inclusive learning environments, promoting collaboration and the exchange of knowledge. However, it highlights the need for continuous professional development for teachers and adequate technological infrastructure to ensure the effectiveness of these technologies and to overcome challenges such as resistance to change and inequality in access to digital resources.

Keywords: Communication and Information Technologies; Interactive Tools; Blended Learning; Engaging Learning; Teacher Development; Digital Literacy.

Introdução

A inclusão progressiva de tecnologias e plataformas de trabalho em equipe no cenário educativo tem provocado uma mudança na dinâmica de ensino-aprendizagem, proporcionando novas oportunidades de engajamento entre alunos e professores. Com a evolução das Tecnologias de Comunicação e Informação (TCI), torna-se viável a criação de espaços de aprendizado mais interativos e fluidos, que estimulam a colaboração e o compartilhamento de conhecimento. Este estudo se propõe a investigar o impacto do emprego dessas ferramentas para incentivar um processo educativo mais engajador, considerando tanto as vantagens quanto as dificuldades dessa incorporação no ambiente escolar.

A abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa é a bibliográfica, fundamentada na revisão de estudos que abordam o uso das tecnologias no ensino e os proveitos das plataformas interativas no aprimoramento de competências como autonomia, raciocínio crítico e habilidades digitais. A análise concentra-se em elucidar o papel desses instrumentos no envolvimento dos alunos e na otimização das práticas pedagógicas, cultivando um ambiente de aprendizado ativo e acessível. O desenvolvimento deste trabalho está estruturado em duas partes principais: inicialmente, são discutidas as capacidades das ferramentas colaborativas, realçando como elas podem ser utilizadas para estimular a interação e a formação de saberes relevantes. Na sequência, são examinados os obstáculos para a aplicação dessas tecnologias, como a qualificação dos educadores e as condições necessárias para assegurar a utilização eficiente desses recursos no cotidiano escolar. Por fim, o trabalho conclui que a incorporação dessas tecnologias oferece vantagens significativas, mas exige um esforço ininterrupto para superar as dificuldades identificadas.

O Uso Estratégico de Tecnologias e Ferramentas Digitais no Processo de Ensino-Aprendizagem

A aceleração das Tecnologias de Comunicação e Informação (TCI) promoveu uma transformação nas abordagens didáticas, abrindo caminho para novas formas de interação, aquisição de conhecimento e cooperação. Em destaque, as plataformas de trabalho conjunto se sobressaem como instrumentos inovadores no cenário escolar, oferecendo meios para a construção do saber de forma compartilhada e participativa. O uso desses recursos pode ser considerado um mecanismo potente para fomentar o aprendizado significativo, uma vez que possibilita aos estudantes uma participação ativa na jornada educativa, enquanto desenvolvem habilidades cruciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração (Almeida & Lima, 2021).

Neste segmento, exploram-se as capacidades desses instrumentos digitais e o modo como podem ser empregados para incentivar o engajamento e a apreensão de conhecimentos relevantes.

As plataformas colaborativas consistem, essencialmente, em dispositivos digitais que facilitam o intercâmbio entre os usuários, incentivando a partilha de ideias, o debate e a edificação mútua de conhecimento. Segundo Silva *et al.* (2022), a capacidade de interação proporcionada por esses recursos colabora para a formação de um ecossistema de aprendizado dinâmico, no qual os estudantes podem expressar seus pontos de vista, questionar os conteúdos e, primordialmente, construir saberes em conjunto.

Tal interatividade é crucial para o alcance de uma aprendizagem significativa, pois ela permite que os alunos se envolvam ativamente com o material, contrastando com os modelos de ensino tradicionais, que frequentemente implicam um papel passivo de assimilação de informações.

Adicionalmente, as ferramentas colaborativas estimulam a aprendizagem social, que, segundo a perspectiva de Vygotsky (1984), é um fator primordial para o desenvolvimento cognitivo. A concepção de que o conhecimento é edificado socialmente, por meio da interação com os pares, é central para a proposta educativa das tecnologias de colaboração. Ao utilizar esses recursos, os estudantes não apenas absorvem o conteúdo, mas também aprendem com seus colegas, expandindo suas perspectivas e aprimorando capacidades de comunicação, escuta ativa e solução de desafios.

Conforme ressaltam Rodrigues e Pereira (2020, p.4), "o uso de plataformas interativas apoia a formação de uma rede de conhecimento, onde a assimilação não é apenas individual, mas também compartilhada".

A pedagogia ativa é uma abordagem que centraliza o aluno no processo de ensino, estimulando sua participação na edificação do próprio saber. Recursos de colaboração como wikis, blogs, fóruns de discussão e ambientes virtuais de aprendizagem facilitam essa abordagem ao engajar os estudantes em tarefas que exigem resolução de problemas, atuação em grupo e reflexão crítica. De acordo com Pinto *et al.* (2021), as ferramentas interativas disponibilizam um ambiente virtual onde os alunos podem trabalhar

cooperativamente, debater ideias e desenvolver projetos em equipe, fomentando o raciocínio crítico e a aptidão para solucionar problemas.

Em uma investigação recente sobre o uso de plataformas digitais no ensino de ciências, Costa e Silva (2022) observaram que, ao empregarem ferramentas de colaboração, os estudantes conseguiram aprofundar sua compreensão dos temas, tendo a oportunidade de discutir questões com os pares, pesquisar informações em múltiplas fontes e aplicar os saberes em práticas concretas.

Essa modalidade de aprendizado ativo não apenas eleva o envolvimento dos alunos, mas também os prepara para enfrentar os desafios do mundo real, onde a cooperação e a solução de problemas são competências altamente valorizadas.

Outro ponto é que as plataformas colaborativas possibilitam a individualização do aprendizado, permitindo que os alunos avancem em seu próprio ritmo, acessando os materiais e recursos conforme suas necessidades. Conforme explicitam Oliveira e Souza (2021, p.7),

... a customização do aprendizado permite a adaptação do material às exigências específicas de cada estudante, concedendo-lhe autonomia para construir seu percurso, com o suporte dos colegas e do educador. Isso instaura um ambiente mais acolhedor, onde todos os discentes podem aprender de modo mais efetivo.

Os recursos digitais colaborativos também desempenham um papel vital no cultivo das competências do século XXI, como a cooperação, a comunicação, a criatividade e o pensamento crítico. Segundo a pesquisa de Santos *et al.* (2021), o uso dessas ferramentas nas escolas tem demonstrado resultados positivos no desenvolvimento dessas habilidades, pois os estudantes são incentivados ao trabalho em grupo, à comunicação clara de suas ideias e à criatividade na solução de questões. Essas aptidões são essenciais para o sucesso acadêmico e para a formação de cidadãos aptos a lidar com as demandas do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea.

As plataformas colaborativas, ao incentivarem o trabalho em equipe, são um meio excelente para estimular a cooperação entre os alunos, que

aprendem a atuar juntos em prol de metas comuns. Almeida e Silva (2022) observam que "essa interação em grupo é vital para o desenvolvimento da empatia e da inteligência emocional, dado que os alunos precisam aprender a ouvir, respeitar e negociar com os demais". Essa modalidade de interação prepara os estudantes para as situações de colaboração que encontrarão em suas vidas.

No entanto, a plena concretização das inúmeras vantagens das ferramentas colaborativas no ambiente escolar depara-se com diversos desafios. Uma das principais barreiras é a resistência à adoção de novas tecnologias, manifestada tanto por professores quanto por alunos. Rodrigues e Costa (2022, p.6) apontam que

... a adaptação a esses recursos exige uma transformação na mentalidade e nas metodologias de ensino, o que pode gerar dificuldades, especialmente em escolas com infraestrutura tecnológica deficiente. Adicionalmente, a qualificação contínua dos docentes é imperativa para garantir que eles utilizem essas ferramentas de modo eficiente, explorando todo o seu potencial para um aprendizado significativo.

Outro obstáculo de relevância é a desigualdade no acesso à tecnologia, que pode restringir a participação de alguns alunos em atividades de colaboração. Lima e Souza (2021, p.3) enfatizam que

... as políticas educacionais devem considerar essas disparidades, assegurando que todos os alunos tenham acesso aos recursos necessários para a educação digital. Isso abrange o investimento em infraestrutura tecnológica, além da capacitação de educadores e do desenvolvimento de materiais didáticos que promovam a inclusão.

Um dos desafios preponderantes para a implementação das tecnologias interativas é a relutância dos professores em incorporar novas abordagens didáticas e ferramentas digitais. Segundo Almeida e Lima (2021), muitos docentes, particularmente os com menor experiência em tecnologia, podem sentir-se inseguros ao empregar plataformas digitais em suas práticas. Essa resistência pode ser intensificada pela falta de familiaridade com as ferramentas, pela sobrecarga de trabalho e pela ausência de apoio institucional. Para superar esse quadro, é essencial que os professores

recebam formação contínua, que os capacite não apenas para a operação, mas também para a aplicação pedagógica e eficaz dos recursos. Rodrigues e Pereira (2020, p.8) destacam que "o aperfeiçoamento docente é um ponto vital para garantir o êxito na aplicação de tecnologias colaborativas".

O simples fornecimento de hardware ou software não é suficiente. É imprescindível que os educadores estejam preparados para integrar essas tecnologias ao currículo de forma a estimular o aprendizado ativo e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. Nesse sentido, programas de capacitação constante e a criação de fóruns de troca de experiências são cruciais para mitigar as resistências.

Uma segunda dificuldade significativa reside na infraestrutura tecnológica nas instituições de ensino, que pode ser insuficiente para o suporte das ferramentas colaborativas. A escassez de equipamentos e a instabilidade da conexão de internet são realidades em muitas escolas. Costa e Silva (2022) afirmam que a disparidade no acesso impede que todos se beneficiem igualmente. Em certas escolas, o uso dessas tecnologias se restringe a um grupo limitado de alunos, comprometendo seu potencial inclusivo.

Para que as tecnologias interativas sejam implementadas com sucesso, é fundamental que as escolas invistam em uma infraestrutura adequada, incluindo dispositivos móveis, computadores e internet de qualidade (Oliveira & Souza, 2021). Também é necessário que as plataformas sejam acessíveis e de fácil manejo para todos os estudantes.

A formação docente deve ser um processo ininterrupto que acompanhe a evolução tecnológica. Silva *et al.* (2022) sugerem que os programas de capacitação sejam adaptados aos diferentes níveis de proficiência dos educadores. Além disso, o suporte técnico é crucial para que os professores resolvam problemas técnicos sem que isso prejudique sua prática.

Rodrigues e Costa (2022) ressaltam a necessidade de uma abordagem estratégica para integrar as tecnologias, que vá além do treinamento e crie uma cultura institucional que apoie a inovação.

Outra questão relevante é a adequação do conteúdo didático às novas ferramentas. O emprego de tecnologias colaborativas exige que os educadores

revisitem suas abordagens tradicionais, trocando métodos passivos por atividades que fomentem a interação. Santos et al. (2021) destacam que, para a eficácia, as ferramentas devem estar em sintonia com os objetivos de aprendizado e o currículo. Isso demanda uma reavaliação das práticas, com foco no desenvolvimento de habilidades.

Muitos professores ainda utilizam as tecnologias de modo superficial, apenas para exibir informações (Pinto et al., 2021). Para otimizar o impacto, os educadores precisam integrar as ferramentas estrategicamente, planejando atividades que incentivem a reflexão e o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas.

Embora as ferramentas colaborativas detenham um potencial imenso para enriquecer o processo pedagógico, sua aplicação enfrenta obstáculos significativos. A resistência docente, a carência de infraestrutura e a dificuldade na adaptação do conteúdo são barreiras a serem transpostas. Para isso, é vital que as escolas invistam em qualificação contínua, aprimorem a infraestrutura e desenvolvam estratégias pedagógicas que integrem as ferramentas de forma significativa no currículo.

Considerações Finais

O presente estudo atingiu seus propósitos ao proporcionar uma análise detalhada das capacidades e dos impedimentos na aplicação das plataformas digitais de colaboração no contexto educacional. Foi possível constatar que, quando utilizadas de maneira estratégica, essas plataformas têm o poder de reformular o processo de ensino-aprendizagem, estimulando a interação e promovendo a construção de saberes relevantes. Ademais, ao explorar as dificuldades encontradas, ficou evidente que a qualificação contínua dos professores, o suporte institucional e o aprimoramento da infraestrutura tecnológica são componentes essenciais para o sucesso dessa iniciativa.

Deste modo, os achados enfatizam a importância de um planejamento rigoroso e de um empenho conjunto entre escolas, educadores e gestores na

incorporação das tecnologias interativas. A superação dos obstáculos apresentados pode assegurar que os recursos sejam aplicados de forma efetiva, beneficiando todos os participantes do processo educacional.

Referências Bibliográficas

Almeida, R., & Lima, C. (2021). O impacto das tecnologias colaborativas na educação: uma análise das plataformas digitais. Editora Educacional.

Costa, D., & Silva, A. (2022). Plataformas digitais no ensino de ciências: experiências e resultados. *Revista Brasileira de Educação*, 24(2), 45-59.

Lima, M., & Souza, E. (2021). A desigualdade no acesso à tecnologia na educação: desafios e soluções. *Educação e Tecnologia*, 15(3), 23-38.

Oliveira, T., & Souza, R. (2021). Personalização da aprendizagem com o uso de ferramentas digitais colaborativas. *Revista de Educação Digital*, 9(4), 12-27.

Pinto, J., Silva, P., & Costa, R. (2021). Aprendizagem ativa e o uso de ferramentas colaborativas no ensino superior. *Journal of Educational Technology*, 10(1), 33-47.

Rodrigues, A., & Pereira, F. (2020). Plataformas colaborativas no ensino: o potencial para promover a aprendizagem social. *Revista de Educação e Tecnologia*, 12(2), 19-32.

Rodrigues, M., & Costa, L. (2022). Desafios e soluções na implementação de ferramentas digitais na educação básica. *Journal of Educational Development*, 8(3), 18-34.

Santos, J., Souza, L., & Almeida, F. (2021). Desenvolvimento de competências do século XXI com ferramentas digitais colaborativas. *Educação e Inovação*, 14(3), 54-69.

Silva, D., Almeida, S., & Costa, F. (2022). Tecnologias colaborativas e a interatividade no ambiente escolar: uma revisão. *Journal of Collaborative Learning*, 5(1), 25-40.

Vygotsky, L. S. (1984). *Pensamento e linguagem*. Editora Martins Fontes.

- Formação de professores e transtorno do espectro autista (TEA): uma análise bibliográfica e interdisciplinar (Ivanildi Moraes Teles; Cíntia Costa Moraes; Egídio Martins)

Formação de professores e transtorno do espectro autista (TEA): uma análise bibliográfica e interdisciplinar

Ivanildi Moraes Teles¹²

Cíntia Costa Moraes¹³

Egídio Martins¹⁴

DOI: [10.5281/zenodo.17581411](https://doi.org/10.5281/zenodo.17581411)

RESUMO

É crescente o número de crianças diagnosticada com autismo, o que exige do profissional diferentes estratégias para inserir e potencializar o processo de ensino- aprendizagem deste aluno na escola. Assim é essencial que o TEA, seja uma temática articulada nos cursos de formação inicial de professores, isso se justifica pela possibilidade da condução crítico reflexiva na construção de valores e promoção da inclusão. Nesse contexto, este manuscrito tem como objetiva analisar de que forma a inclusão é discutida na formação inicial de professores, ao mesmo tempo identificando o cenário atual da formação de professores, compreendendo de que forma o autismo é abordado na formação inicial de professores. É uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, baseada em estudos publicados sobre a referida temática. A pesquisa apontou que há um movimento de lacunas na formação de professores em relação ao autismo. E apresentam situações preocupante a acerca das especificidades ao TEA, deixando indícios de que o autismo precisa recuperar seu espaço no contexto formativo, deixando de ser mencionado em disciplina isolada, ou temática a ser abordada de maneira corriqueira em outro componente curricular, carecendo de discussões contínuas e correlacionada com os vieses de cada perspectiva formativa. Levando em conta que a formação continuada é um instrumento indispensável para o profissional, justamente por dar suporte na implementação das práticas inclusivas para alunos autistas.

Palavras-Chave: Formação de professores. Autismo. Inclusão. Formação continuada.

¹² Aluna do curso de mestrado da Facultad de Ciencias Sociales interamericana/FICS, do programa de pós-graduação em ciências da educação.

¹³ Aluna do curso de mestrado da Facultad de Ciencias Sociales interamericana/FICS, do programa de pós-graduação em ciências da educação.

¹⁴ Professor Dr. Em Educação pela Universidade Federal do Pará.

ABSTRACT

The number of children diagnosed with autism is growing, requiring professionals to adopt different strategies to integrate and enhance the teaching and learning process of these students in school. Therefore, it is essential that ASD be a topic discussed in initial teacher training courses, justified by the possibility of critically reflective guidance in the construction of values and promotion of inclusion. In this context, this manuscript aims to analyze how inclusion is discussed in initial teacher training. Specifically, it aims to identify the current state of teacher training and understand how autism is addressed in initial teacher training. The method used was bibliographic research with a qualitative approach, based on previously published studies on the topic. Analysis of the results revealed that the studies reveal gaps in teacher training regarding autism. And they present a worrying shift toward the specificities of ASD, suggesting that autism needs to regain its place in educational settings. It should no longer be mentioned as an isolated subject or a topic routinely addressed in another curricular component, requiring ongoing discussions correlated with the biases of each educational perspective. Continuing education is an indispensable tool for professionals, precisely because it supports the implementation of inclusive practices for autistic students.

KEYWORDS: Teacher training. Autism. Inclusion. Continuing education.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, surgiram diferentes aspectos que influenciam diretamente o Transtorno do Espectro Autista (TEA), originando vários desafios para o campo da educação, ao mesmo tempo que, a formação de professores passou a se fazer cada vez mais necessária nos espaços formais e informais. Na tentativa de conscientizar e fortalecer a importância da inclusão escolar.

De acordo com Zoghbi *et al.*, (2024) a educação inclusiva é um modelo educacional criado com base no conceito de direitos humanos, propondo a ideia de equidade em todos os níveis da rede educacional. A começar pelo fato que na proposta da inclusão, todos os alunos devem frequentar sala de aula comum do ensino regular, sem exceções, e ainda que os alunos com deficiência não tenham atendimento e um currículo diferenciados dos demais discentes (Mantoan, 2003).

É preciso considerar que a inclusão escolar é resultado de uma grande história de lutas e conquistas éticas, ideológicas, econômica, políticas e sociais. Que acaba refletindo diretamente na profissionalização docente, especialmente no cenário de pessoas autistas, sendo necessário diferentes estratégias que integre no processo de ensino-aprendizagem. Para Oliveira (2020) existe um

grande índice de professores que não estão preparados para receber os alunos TEA.

De acordo com Mantoan (2003) a inclusão carece de mudanças, nos sentidos atribuídos ao ato de incluir. De maneira que possam inserir e acolher todos os alunos, sem distinção, considerando que a escola é um espaço plural, dotado de características, onde o aluno não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. Logo esse debate precisa estar inserido em diferentes espaços, inclusive na formação de professores, que é o *locus* de preparação para a profissionalização docente.

Concordamos com Nóvoa (2017) ao afirmar que o professor leva para a sala de aula a visão de mundo construída socialmente, certamente essa visão também se estende às ideias docentes sobre a inclusão escolar. Essas experiências serão replicadas nos espaços de atuação, nesse sentido, é preciso que sejam saberes positivos e ativos. Caso contrário, o docente pode ter desafios para efetivar sua prática pedagógica em sala.

Uma vez que, a Educação Inclusiva enquanto práxis social pode favorecer a construção de uma nova sociedade, influenciando diretamente na vida do ser humano. Com isso, ao captar esses saberes, os futuros professores poderão desencadear em seu campo de atuação perspectivas críticas e autônomas sobre essa temática, conforme previsto nas legislações e diretrizes, como a LDB/96.

Com base nesses aspectos, elaboramos a seguinte questão norteadora: De que modo a inclusão é discutida na formação inicial de professores? Em sequência, apresentamos as questões de investigação: Qual o cenário atual da formação de professores? De que forma o autismo é abordado na formação inicial de professores?

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é analisar de que forma a inclusão é discutida na formação inicial de professores. Já os objetivos específicos versam sobre: Identificar o cenário atual da formação de professores; e compreender de que forma o autismo é abordado na formação inicial de professores.

A escolha da temática, tem relação direta com as experiências enquanto pesquisadoras, por se tratar de uma inquietação pessoal e familiar. Além desta motivação, frisamos ainda a contribuição em ações para inclusão do TEA, valorização, crescimento e reconhecimento. Em uma tentativa de somar conhecimento, saberes e experiências para o referido objeto de pesquisa.

Para isso, realizaremos uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, a partir da publicização de estudos no campo científico. Nesse viés, além desta introdução, apresentaremos a seguir, uma abordagem inicial da formação inicial de professores, a posteriori um panorama sobre a inclusão na formação de professores, a metodologia, considerações finais e referências bibliográficas.

METODOLOGIA

A metodologia deste artigo é uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. A escolha deste tipo de pesquisa, se justifica por possibilitar a compreensão do nosso objeto de pesquisa, com base em estudos já publicados, analisando as perspectivas, semelhanças, distanciamentos e dados encontrados. Tais estudos já publicados foram a campo ouvir as narrativas docentes, discentes, assim como realizaram pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa mistas.

Para Sousa, Oliveira; Alves (2021) a pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico.

Nesse contexto, para a realização da referida pesquisa, realizou-se, algumas etapas: a) escolha da temática; b) pesquisa dos estudos já publicados; c) leitura e catalogação dos dados. Posteriormente a construção do texto.

Já a abordagem qualitativa, se caracteriza pelo desenvolvimento conceitual, de fatos, ideias ou opiniões, e do entendimento indutivo ou interpretativo a partir dos dados encontrado (Soares, 2019). Sem classificações ou enumeração dos dados, ampliando assim, nossas análises sobre objeto de pesquisa.

E para uma maior exploração, o método de análise usado será os pressupostos de Bardin (1977) que estabelece a Análise de conteúdo como técnica para análise dos dados. A autora divide em três fases cronológica a organização do método. As quais, adaptamos para a nossa realidade.

1) *Pré - análise*: ordenação dos estudos já publicados que serão submetidos a uma “leitura flutuante⁵” a partir dos objetivos e das questões norteadoras. Aposteriori, o pesquisador irá organizar os dados, de modo que possa compreender seus objetivos e inquietações. Ora, é interessante mencionar que, nem todo material selecionado será usado na pesquisa.

2) *Exploração do material*: catalogação e ordenação das informações para a obtenção dos dados, fichamento e escrita deste artigo;

3) *Tratamento dos resultados*: fase na qual os dados obtidos serão inferidos e interpretados de acordo com a relação, aproximação, relevância e identificação, baseado no referencial teórico metodológico sobredito. Para responder as inquietações, assim como, atingir o objetivo traçado, sendo um momento de reflexão e pesquisa ativa.

ABORDAGEM INICIAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O campo da formação de professores, deixou de ser apenas mera reprodução de conhecimentos, carecendo atender novas mudanças e ressignificações da sociedade. Diante disso, Lessard; Tardif (2009), sinalizam que a docência está atrelada a quatro pilares fundamentais que são: olhar social, a vocação, o ofício e profissão. Sem estes pilares, pode haver o desencadear de lacunas no cenário da educação brasileira e processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Libâneo (2019) pensar na formação de professores no contexto atual de crescimento econômico, política, avanços tecnológicos e demais inferências, significa refletir sobre o papel docente, as condições do ato de ensinar e aprender, as demandas sociais, a diversidade escolar e os caminhos necessários para que o professor potencialize práticas educacionais.

... a escola e os professores não se podem limitar a reproduzir um discurso tecnocrático, socialmente asséptico, culturalmente descomprometido. Todo silêncio é cúmplice, e não podemos calar a voz das injustiças que se reproduzem também através da escola. Na verdade, o que distingue a profissão docente de muitas outras profissões é que ela não se pode definir apenas por critérios técnicos ou por competências científicas. Ser professor implica a adesão a princípio e a valores, e a crença na possibilidade de todos os sujeitos terem sucesso na escola (António Nóvoa, 1998, p.36).

A formação de professores se fundamenta em diferentes relações, experiências e saberes, se predispõe continuamente, ou seja, que deve ser pensada todos os dias. Não como reprodução ou imposição, mais como um caminho estratégico para o avanço da educação, do ser humano e da própria sociedade. Ocorrendo, numa relação mútua que precisa ser considerada, para melhor compressão da temática em questão, que pode consolidar diferentes objetivos para melhoria da sociedade.

Inclusive a formação de professores, possibilita reflexões e maneiras de desenvolver as práticas educacionais, possibilitando que se desenvolvam estratégias para amenizar os desafios encontrados pelos alunos em relação as problemáticas de aprender (Cabral; Carvalhêdo, 2023) podendo ressignificar o ato de ensinar e aprender, de modo comprometido com igualdade, equidade e acesso dos alunos no ambiente escolar.

Ao mencionarmos a questão de melhorias à sociedade, Nóvoa (1998, p.102) corrobora, afirmando que é perceptível que a formação de professores vem exatamente mostrar que o ser humano é capaz de gerar mudanças significativas ao trilhar caminhos que levam a um mundo socialmente justo. Destarte "a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida".

Conforme Gomes *et al.*, (2019) a formação de professores precisa ser compreendida através de uma perspectiva histórica, à qual vem sofrendo diferentes mudanças, sendo marcada pela competição mercadológica, presença de recursos tecnológicos, diferentes contextos, desarticulação entre teoria e prática. Ademais Gatti (2010) sinaliza uma preocupação nesse âmbito que é a fragmentação formativa, porque muitas vezes, a formação docente está desarticulada da realidade escolar.

Para evitar essa fragmentação formativa, Nóvoa (2017) evidência a necessidade das instituições e dos currículos formativos, restabelecerem novas formas de pensar as práticas educacionais, a fim de superar a distância entre a universidade e as escolas, dando indícios ainda que a formação é um problema político, técnico e institucional. Carecendo de investimentos e de um olhar mais atento por parte daqueles que formulam os currículos de ensino.

Dessa forma, compreende-se que a formação de professores, não é apenas uma sistemática simples, mais um movimento que transcorre no ato de ensinar e no ato de aprender (Libâneo, 2016), estimulando reflexões e o pensar crítico acerca de nosso objeto de pesquisa, sem fins nestes, o que possibilita a construção de concepções e práticas que ultrapassem os muros disciplinares e escolares.

Com isso, é visível a importância sistemática da formação de professores em diferentes cenários. Já que a docência se entrelaça na prática de favorecer o conhecimento do outro, a partir de experiências formativas, sendo considerada um elemento essencial para o progresso da sociedade (Lomba; Schuchter, 2023). Assim esse campo de formação, ao que nos parece necessita ser pautada em uma educação crítica, reflexiva e humanizadora, pensando no aluno que se pretende formar.

Justamente por que segundo Marcelo (2009) o ser professor é um quesito que só será possível de evoluir ao longo das experiências, sendo fruto das relações estabelecidas, do diálogo, das práticas desencadeadas no envolvimento com o outro. Por isso, não existe receitas prontas de como ser professor, e sim, caminhos para se conquistar a profissionalização docente.

PANORAMA SOBRE O AUTISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O autismo é caracterizado como um transtorno que envolve déficits por padrões, comportamentos repetitivos, problemas na comunicação, integração e socialização. Cada pessoa autista, se comporta de maneira diferente uma da outra, o que faz com que a criança autista, apresente várias necessidades específicas (Gonçalves *et al.*, 2024).

Esse comportamento diferente, repercutir em diversos contextos, incluindo o ambiente escolar. De acordo com Oliveira (2020), o indivíduo TEA enfrenta múltiplas dificuldades ao ingressar na escola regular, o que exige atenção e adaptação por parte da equipe pedagógica, garantindo que a criança autista tenha acesso a uma educação de qualidade e coerente com suas especificidades.

Tais desafios passam a integrar a rotina dos professores e da instituição como um todo, especialmente quando a criança manifesta comportamentos atípicos em sala de aula, como evitar o contato visual, demonstrar aparente desinteresse, não fazer as atividades, aumentar o tom de voz ou não verbalizar, realizar movimentos repetitivos ou apresentar crises de raiva (Gaiato; Teixeira, 2018).

Com isso, este transtorno de ordem do neurodesenvolvimento afeta pessoas em diferentes níveis de gravidade, sendo classificado como de leve a grave, a depender do nível de dependência e, conseqüentemente, da necessidade de apoio exigido para realizar atividades do cotidiano (Evêncio; Fernandes, 2019).

Nesse viés, pesquisas realizadas sobre o autismo na formação de professores (Araújo, 2022; Alves; Santos, 2023; Gonçalves *et al.*, 2024) discutem as especificidades daquilo que ocorre em suas experiências acerca do autismo, evidenciando diferentes perspectivas e projeções que auxiliam na compreensão em torno do movimento deste objeto de pesquisa nos espaços formativos docente.

Alves; Santos (2023) em sua pesquisa destacam que há poucas evidências sobre o autismo no contexto formativo, apesar de se ter uma disciplina específica sobre inclusão, de maneira ampla, no entanto, este conhecimento não é sistematizado com as outras disciplinas, não havendo interdisciplinariedade entre o objeto de pesquisa e o TEA.

Sampaio; Magalhães (2018) fortalecem os estudos de Alves; Santos, ao afirmarem que, há necessidade de maiores investimentos na formação de professores, no que se refere as discussões sobre o autismo. Isso está muito associado ao fato de os professores sentirem insegurança no momento de elaborar e propor estratégias de ensino, que realmente atenda as especificidades do TEA (Araújo, 2022).

Moraes; Aruua e Silva (2023) corroboram com os autores destacando em sua pesquisa que maioria dos professores entrevistados, mencionam desafios em sistematizar suas aulas e inserir os alunos TEA, porque, não obtiveram experiências na graduação. Demarcando que a falta desse debate nos cursos de formação de professores, gera lacunas na identidade profissional.

Tais questões podem ser um dos motivos que contribuem para os desafios ao inserir o TEA no ambiente escolar, pois, os docentes não captaram saberes suficientes em seu processo formativo em relação a tais saberes. Ocasionalmente falhas na vinculação destas temáticas no campo de atuação e reduzindo as práticas inclusivas. Logo, pode gerar implicações no momento do desenvolvimento do aluno.

O que requer que o professor busque por formação continuada sobre o autismo, considerando suas especificidades. Logo existe a necessidade de um preparo contínuo, pois, isso potencializará as práticas docentes e contribuirão para que a inclusão escolar de alunos autistas, aconteça de maneira satisfatória (Alves; Santos, 2023). Para tal é necessário investir em pesquisas que possibilitem a compreensão do campo científico em relação ao autismo nos currículos.

Nas palavras de Oliveira (2020, p.01) pode se, compreender com mais ênfase a importância da discussão do autismo na formação de professores, seja inicial ou continuada.

... o professor deve desenvolver metodologias de aprendizagem para que o aluno autista consiga se comunicar e se desenvolver. O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu desenvolvimento e potencial, de acordo com a sua idade e de acordo com o seu interesse; o ensino é o principal objetivo a ser alcançado, e sua continuidade é muito importante, para que elas se tornem independentes. Trabalhar com alunos autistas exige o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas que acolham todos e respeitem as diferenças (Oliveira, 2020, p. 01).

Isso demonstra que os professores precisam ter conhecimentos, habilidades e competências para atuar e saber lidar com as diferenças na sala de aula. Assim o professor possui função essencial nesse processo, sendo interessante que esse profissional busque conhecimentos constantemente, já que o TEA possui diferentes especificidades (Sampaio; Magalhães, 2018).

Dessa forma, o professor assume a responsabilidade de se capacitar continuamente sobre o autismo, compreender as características e diferenças individuais dos alunos e adotar as melhores estratégias de ensino. Isso implica planejar práticas pedagógicas flexíveis, elaborar planos de ensino individualizados, adaptar materiais didáticos e, quando necessário, implementar estratégias de comunicação alternativa, de modo a atender às necessidades específicas de cada estudante (Moreira, 2023).

Com isso, a discussão do autismo passa a ser vista como forte elemento de educação para a sociedade, quando tematizado na formação docente. Essas interpretações se constituem um bom lugar para se pensar o currículo, os manuais, os projetos pedagógicos, planos de ensino, diários e práticas avaliativas para a formação de professores e a própria educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa bibliográfica foi possível perceber uma preocupação em se discutir o autismo na formação inicial de professores, pensando nas adaptações, reformulações e no modo como ela está sendo inserida nos currículos. Nossos dados revelam que o autismo precisa recuperar seu espaço no contexto formativo, deixando de ser mencionado em disciplina isolada, ou temática a ser abordada de maneira corriqueira em outro componente curricular.

Outro achado, se refere a ausência de conexões entre o autismo e ao curso ofertado pela licenciatura, sem subsidiar pressupostos, a fim de que, os discentes captem saberem para o futuro contexto de atuação na educação básica. Sendo necessário a inserção de instrumentos que favoreça o campo de atuação profissional.

Nesse viés o autismo quando inserido nos processos formativos, de maneira eficaz e contínua pode envolver efeitos significativos na formação do indivíduo podendo ser o segredo de novas possibilidades para atuar no contexto profissional, que permite trabalhar a inclusão e o processo de ensino – aprendizagem de forma lúdica e prazerosa. Com isso fornecer pistas, sinais e índicos para o desenvolvimento integral do indivíduo em relação as práticas mais humanizadas.

O que requer a unificação do ato de prática com ação, ou seja, conciliar o autismo na formação docente, evidenciando a importância de um indivíduo reflexivo, na tentativa de buscar alcançar um nível satisfatório da efetiva mudança na postura profissional, em relação as especificidades da referida temática, para melhor organização com o trabalho curricular, pensando na inclusão.

Assim a formação de professores tem muito a colaborar para a educação e para própria sociedade, na medida em que auxilia na construção de mudanças e valores em relação ao TEA, visando uma identidade docente, visto que fornece um leque de possibilidades para inserir nas suas aulas e fomentar a curiosidade nos alunos de buscar novas experiências, objetivando a inclusão escolar. Abordando um mecanismo interdisciplinar local, regional e nacional.

Isso auxilia no desenvolvimento da própria comunidade, colaborando com a valorização da cultura local propiciando o crescimento econômico e social, persuadindo como reflexo no seio familiar como respeitável instrumento para a integração família-escola-aluno.

REFÊRENCIAS

ALVES, Amanda Barbara Oliveira. SANTOS, Larissa Nascimento. A importância da formação continuada dos professores no atendimento a crianças autistas. **Revista Educação**, Volume 27 – Edição 129/DEZ 2023 / 04/12/2023.

ARAÚJO, Bruna Carvalho. **Formação de professores e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**. 2022. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE. João Pessoa. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 70 ed, 1977.

EVÊNCIO, K.M.M. FERNANDES, G. P. História do Autismo: Compreensões Iniciais. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** V.13, N. 47, p. 133-138, 2019.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2019.

CABRAL, Carmen Lúcia Oliveira. CARVALHÊDO, Josania Lima Portela. **Formação de professores e práticas da docência: experiências e reflexões na Educação Básica e no Ensino Superior**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2023.

GAIATO, M. TEIXEIRA, G. **O Rezinho Autista** – Guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: Versos, 2018.

GOMES, Manoel Messias. *et al.* Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019.

GONÇALVES, Luciana Marinho Soares, *et al.* A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências e Educação**, 10(10), 4484–4500. 2024.

LESSARD, Claude. TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: LESSARD, Claude. TARDIF, Maurice. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. SCHUCHTER, Lúcia Helena. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte.v.39, e41068, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MORAES, Júlia Franco. ARRUA, Mariele Trindade Silva. SILVA, Rita de Fátima. Os desafios do professor na inclusão do aluno com transtorno do espectro

autista na escola regular. **Revista Diálogos Interdisciplinares** – GEFP/UFMS/CPAQ. 2023.

MOREIRA, B. A. C. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) na escola regular**. Monografia - Curso de Pedagogia - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2023.

NÓVOA, António. O passado e o presente do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1998, p. 13-34.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor**. Afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020.

SAMPAIO, Ligia Maria Tavares. MAGALHÃES, Célia Jesus Silva. Formação do professor na educação inclusiva e TEA. **V CONEDU** – Congresso Nacional de Educação, 2018.

SOARES, Simaria de Jesus. Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda – Montes Claros**, v. 1, n.3, pp. 168-180, jan/dez-2019.

SOUSA, Angélica Silva. OLIVEIRA, Guilherme Saramago. ALVES, Laís Hilário. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83. 2021.

ZAHAR, J. **Enfrentando o autismo**: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica. 1 ed. Ed Zahar. Rio de Janeiro, 2001.

- Fortalecer o ensino na Educação Infantil: um compromisso com a formação integral e a preparação para o Ensino Fundamental I (Pollyane Kessia Costa Silva; Fabiana Cristina Nobre de Oliveira; José Marcos de Sousa; Antonio Carlos de Lima Oliveira; Juliana Schneider Moreira; Kettlley Stefania Melo Silva; Karen Joana Gomes Silva Rodrigues)

Fortalecer o ensino na Educação Infantil: um compromisso com a formação integral e a preparação para o Ensino Fundamental I

Pollyane Kessia Costa Silva

Fabiana Cristina Nobre de Oliveira

José Marcos de Sousa

Antonio Carlos de Lima Oliveira

Juliana Schneider Moreira

Kettlley Stefania Melo Silva

Karen Joana Gomes Silva Rodrigues

DOI: 10.5281/zenodo.17711066

RESUMO

A Educação Infantil constitui a base para o desenvolvimento integral das crianças, desempenhando papel central na formação cognitiva, emocional, motora e social, bem como na construção do vínculo com a escola. O fortalecimento dessa etapa exige práticas pedagógicas alinhadas à BNCC, priorizando a interação e a brincadeira como meios de aprendizagem. Estratégias como planejamento curricular adequado, atividades significativas, formação continuada de professores, parceria com as famílias e preparação para a transição ao Ensino Fundamental I são fundamentais para garantir um ensino de qualidade. Por meio dessas ações, espera-se que as crianças desenvolvam autonomia, competências socioemocionais e habilidades essenciais para a alfabetização, contribuindo para uma educação equitativa e acessível a todos.

Palavras-chave: Educação Infantil. BNCC. Desenvolvimento infantil. Práticas pedagógicas. Transição escolar.

Introdução

A Educação Infantil representa a primeira etapa da educação básica e exerce influência decisiva na formação global das crianças, constituindo o alicerce que sustentará toda a trajetória escolar. Nesse período, ocorrem

avanços significativos no desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social, que repercutem diretamente na aprendizagem e no desempenho futuro no Ensino Fundamental. Compreender a importância dessa fase significa reconhecer que o trabalho pedagógico nela realizado deve ir além da simples preparação intelectual, abrangendo a promoção de experiências lúdicas, interativas e integradoras, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, fortalecer o ensino na Educação Infantil implica adotar estratégias que considerem a criança em sua totalidade, envolvendo planejamento curricular adequado, práticas significativas, qualificação docente, parceria escola-família e ações que facilitem a transição para o Ensino Fundamental I. Investir na qualidade dessa etapa é garantir equidade, estimular o interesse pela aprendizagem e favorecer o desenvolvimento pleno das crianças, assegurando-lhes condições para enfrentar com sucesso os desafios escolares subsequentes.

Desenvolvimento

A educação infantil desempenha um papel essencial na formação das crianças, sendo o alicerce que sustenta toda a trajetória escolar. É nesse momento inicial que se consolida grande parte do desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social, características fundamentais para o sucesso no Ensino Fundamental e ao longo da vida. Portanto, fortalecer o ensino na educação infantil é uma responsabilidade inadiável e imprescindível dentro de qualquer projeto educacional que vise a qualidade e a equidade.

Garantir que os alunos da Educação Infantil estejam prontos para ingressar no Ensino Fundamental I vai muito além das competências intelectuais. Envolve promover uma formação integral, considerando os aspectos emocionais, sociais e físicos das crianças, além de sua

capacidade de se adaptar ao novo ambiente escolar e às demandas dele decorrentes.

A seguir, exploramos os principais pilares para o fortalecimento dessa etapa, com base em práticas pedagógicas, estruturais e de gestão escolar.

O papel da Educação Infantil no desenvolvimento

A educação infantil, prevista como direito básico na Constituição Federal, deve ser estruturada sob princípios e diretrizes que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos.

Conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação infantil deve girar em torno de dois eixos primordiais: interação e brincadeira. Esses eixos são os meios pelos quais a escola estimula os diversos campos do saber, de forma lúdica, prazerosa e apropriada às capacidades das crianças.

É nessa etapa que as crianças desenvolvem competências centrais, como:

- A linguagem oral, que serve de base para a alfabetização.
- As habilidades iniciais de raciocínio lógico matemático.
- Competências socioemocionais, como empatia, autocontrole e Convivência em grupo.
- O desenvolvimento motor, que impacta a escrita e outros desafios do Ensino Fundamental.

Como a primeira vivência escolar, a educação infantil contribui significativamente para a construção de vínculos com a escola, o que impacta diretamente a motivação e o interesse pelos estudos nas etapas subsequentes.

Estratégias para fortalecer o ensino na Educação Infantil

Para que o ensino na Educação Infantil seja efetivo e os alunos estejam preparados para ingressar no Ensino Fundamental I, algumas ações e diretrizes são indispensáveis:

1- Planejamento curricular alinhado à BNCC

O currículo deve ser elaborado com base nas diretrizes nacionais, organizando-se em campos de experiência que conectem as vivências e interesses das crianças com os conteúdos mais amplos.

As práticas pedagógicas precisam ser lúdicas e exploratórias, evitando qualquer escolarização precoce e respeitando o ritmo de aprendizagem infantil.

Os campos de experiência previstos pela BNCC — como 'O Eu, o Outro e o Nós' e "Corpo, Gestos e Movimentos" — devem ser a base para atividades que estimulem a interação, a criatividade e a curiosidade.

2- Inclusão de atividades significativas

Promover atividades significativas, que unam o brincar com o aprender, é uma das estratégias mais eficazes para fortalecer o ensino na educação infantil. Entre essas atividades, destacam-se:

- Projetos temáticos baseados em explorações práticas.
- Contação de histórias para desenvolver a oralidade e a imaginação.
- Atividades que envolvam música, dança e teatro, que contribuem para a expressão cultural e emocional.
- Jogos que introduzam noções iniciais de matemática, lógica e sequência.

3- Formação contínua dos docentes

A qualidade da educação infantil está diretamente associada à qualificação dos professores. Por isso, é essencial investir em formação continuada dos educadores, promovendo capacitações voltadas para:

- Metodologias ativas e práticas inovadoras de ensino.
- Acolhimento de crianças em situações de vulnerabilidade e com necessidades educacionais especiais.
- Técnicas de avaliação não classificatória, com foco no acompanhamento do desenvolvimento infantil.

4- Parceria escola-família

O fortalecimento da Educação Infantil, depende também de uma parceria efetiva entre a escola e as famílias. Os pais e responsáveis desempenham um papel primordial no suporte às crianças durante sua jornada educacional, e a escola deve promover encontros, oficinas e momentos de diálogo que aprofundem essa relação.

Um apoio conjunto entre escola e família reduz desafios, como a resistência à mudança no momento da transição para o Ensino Fundamental.

5- Preparação para a transição ao Ensino Fundamental I

A passagem para o Ensino Fundamental é um momento de grande significado para a criança e, por isso, deve ser realizada de forma planejada e acolhedora. Para isso, a escola pode adotar as seguintes medidas:

- Atividades de integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I.
- Espaços de apresentação das novas rotinas escolares, de maneira lúdica e participativa.
- Acompanhamento pedagógico individualizado para identificar e atender as necessidades das crianças.

6- Avaliação formativa e processual

Na educação infantil, a avaliação não deve ter caráter classificatório. É fundamental que os professores utilizem métodos de observação, registro pedagógico e acompanhamento contínuo para identificar avanços e planejar atividades que impulsionem o desenvolvimento amplo das crianças.

Os resultados esperados do fortalecimento da Educação Infantil

Ao adotar estratégias para fortalecer o ensino na Educação Infantil, espera-se que as crianças:

- Desenvolvam autonomia, curiosidade intelectual e estratégias sociais ao enfrentar novos desafios.

- Apresentem maior confiança para ingressar no Ensino Fundamental, demonstrando segurança na construção de novas rotinas escolares.

- Cheguem à fase da alfabetização e do letramento com as habilidades linguísticas e motoras iniciais consolidadas, além do raciocínio lógico básico. Além disso, o fortalecimento da educação infantil contribui para a equidade educacional, reduzindo diferenças de aprendizagem associadas a fatores socioeconômicos e oferecendo oportunidades iguais às crianças, independentemente de suas origens.

Conclusão

Fortalecer o ensino na Educação Infantil é um investimento na base da educação e no futuro das crianças. A escola que estabelece um ambiente acolhedor, rico em experiências e alinhado às necessidades das crianças desempenha um papel decisivo na formação de cidadãos críticos, preparados para os desafios do Ensino Fundamental e da vida.

Esse objetivo deve estar no centro das políticas educacionais e dos Projetos Políticos Pedagógicos, garantindo que nenhuma criança fique para trás e que todas tenham acesso a um ensino de qualidade desde os primeiros anos.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise. Educação Infantil: para quê te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

- Gestão de qualidade escolar na promoção de uma educação de qualidade (Dirce da Silva; Eriel Angela Gil dos Reis Castanha)

Gestão de qualidade escolar na promoção de uma educação de qualidade

Dirce da Silva ¹⁵

Eriel Angela Gil dos Reis Castanha ¹⁶

DOI: [10.5281/zenodo.17683830](https://doi.org/10.5281/zenodo.17683830)

RESUMO

Este trabalho consistiu em uma pesquisa bibliográfica sobre gestão de qualidade na educação, com uma estrutura composta por introdução, desenvolvimento e conclusão. A introdução contextualizou a importância da qualidade na educação, destacando sua relação com o desenvolvimento dos alunos. No desenvolvimento, foram abordados conceitos e estratégias de gestão de qualidade em instituições educacionais. Por fim, a conclusão ressaltou a relevância de promover a qualidade na educação, tanto para os alunos quanto para a sociedade. A qualidade na educação é fundamental para garantir o desenvolvimento e aprendizado dos alunos. A gestão de qualidade dentro das instituições educacionais envolve processos e práticas que visam atender às expectativas dos clientes, ou seja, os alunos. Através de pesquisas bibliográficas, é possível obter conhecimento sobre as melhores práticas de gestão de qualidade na educação. A pesquisa bibliográfica permitiu embasar as estratégias de gestão de qualidade apresentadas, contribuindo para a promoção de uma educação de qualidade. Essa qualidade não apenas é importante para garantir o ensino de excelência, mas também para promover a igualdade de oportunidades e formar indivíduos preparados para enfrentar os desafios do mundo atual.

Palavras-chave: Gestão. Educação. Qualidade. Ensino. Escola.

ABSTRACT

This work consisted of a bibliographical survey on quality management in education, with a structure made up of introduction, development and conclusion. The introduction contextualized the importance of quality in education, highlighting its relationship with student development. In development, concepts and strategies for quality management in educational institutions were addressed. Finally, the conclusion highlights the importance of promoting quality in education,

¹⁵ Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil e Anos iniciais.
dircesilva@edu.lucasdorioverde.mt.gov.br

¹⁶ Graduada em Pedagogia, Especialista em Alfabetização e Letramento.
erielreisc@edu.lucasdorioverde.mt.gov.br

both for students and for society. Quality in education is fundamental to guaranteeing students' development and learning. Quality management within educational institutions involves processes and practices that aim to meet the expectations of customers, i.e., students. Through bibliographical research, it is possible to gain knowledge about the best quality management practices in education. The bibliographical research provided a basis for the quality management strategies presented, contributing to the promotion of quality education. This quality is not only important to guarantee excellent teaching, but also to promote equal opportunities and train individuals prepared to face the challenges of today's world.

Keywords: Management. Education. Quality. Teaching. School.

Introdução

A qualidade na educação é um conceito amplo e abrangente que se refere à busca constante pela excelência no processo educativo. Ela envolve não apenas a transmissão de conhecimentos e habilidades aos alunos, mas também o desenvolvimento de valores, competências socioemocionais e a formação integral do indivíduo.

Promover qualidade em uma instituição escolar requer uma abordagem ampla e integrada, que abarque diferentes aspectos da educação. É preciso pensar não apenas na qualidade dos materiais didáticos e recursos tecnológicos utilizados, mas também na formação e valorização dos professores, na participação ativa da família e da comunidade escolar, na oferta de um ambiente físico adequado e acolhedor, e na busca constante pela melhoria contínua.

Uma instituição escolar comprometida com a qualidade na educação deve promover a participação e o engajamento de todos os atores envolvidos no processo educativo. Isso significa escutar e valorizar as opiniões dos alunos, dar espaço para que expressem suas ideias e estimular a autonomia e a criatividade. Além disso, é fundamental investir em formação continuada para os professores, para que estejam atualizados e preparados para lidar com os desafios do século XXI.

Outro aspecto importante é a oferta de um currículo diversificado, que contemple diferentes áreas do conhecimento, e que esteja alinhado com as necessidades e demandas da sociedade contemporânea. No entanto, é

fundamental garantir a equidade, ou seja, promover uma educação que atenda a todos os alunos, independentemente de suas origens sociais, econômicas ou culturais.

Promover qualidade na educação requer uma postura comprometida e um trabalho conjunto de todos os envolvidos. É através desse esforço coletivo, com foco na formação integral dos estudantes e na busca constante pela excelência, que podemos garantir uma educação de qualidade e preparar nossos jovens para os desafios do futuro.

Desenvolvimento

A gestão de qualidade nas instituições educacionais é um tema de grande relevância e interesse, uma vez que a busca pela excelência na educação torna-se cada vez mais importante para garantir o desenvolvimento e sucesso dos estudantes. Por meio da aplicação de práticas e métodos de gestão de qualidade, é possível promover melhorias contínuas no processo educacional, focando na satisfação dos alunos, professores, pais e demais envolvidos na comunidade escolar.

Para Lück (2009, p. 24):

A gestão está pautada no Ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo de participação e compartilhamento e autocontrole.

Nessa perspectiva, a gestão de qualidade assume um papel fundamental para garantir a eficácia e eficiência das instituições educacionais, proporcionando um ambiente propício para o aprendizado, crescimento e formação integral dos alunos.

Para que tenha uma gestão de qualidade torna-se imprescindível uma gestão democrática, na qual toda comunidade escolar participa ativamente nas decisões e nas buscas de mais qualidade e assertividade.

Segundo Líbano:

Compreende-se que o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discussões e deliberações conjunta. Assim o gestor escolar, na dimensão política, exerce o princípio da autonomia, que requer vínculos mais estreito com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola (Líbano, 2007, P.324).

Para que uma gestão escolar seja de qualidades algumas questões precisam-se ser consideradas no ambiente: Reconheça e valorize o trabalho dos funcionários, elogiando suas conquistas e contribuições para a escola. Isso pode ser feito através de premiações, reconhecimentos públicos, bonificações ou simplesmente através de um feedback positivo e sincero.

Conceda aos funcionários uma certa autonomia para tomar decisões e executar suas tarefas. Isso não apenas aumenta a motivação e a satisfação no trabalho, mas também estimula a inovação e a criatividade.

Ofereça oportunidades de desenvolvimento profissional para os funcionários, como cursos, treinamentos, workshops, palestras e programas de capacitação. Isso demonstra o valor que a gestão atribui ao crescimento pessoal e profissional de sua equipe.

Estabeleça uma cultura de comunicação aberta e transparente, onde os funcionários se sintam à vontade para expressar suas ideias, sugestões e preocupações. Isso cria um ambiente de confiança e colaboração, onde todos se sentem parte do processo decisório.

Valorize o bem-estar físico e mental dos funcionários. Isso pode ser feito através da promoção de uma cultura saudável, da disponibilidade de espaços de descanso e de atividades de lazer. Incentive a prática de atividades físicas e ofereça suporte emocional, como sessões de aconselhamento.

Flexibilidade: Considere oferecer opções de trabalho flexíveis, como horários alternativos ou tele trabalho. Isso pode aumentar a satisfação e a produtividade dos funcionários, permitindo que eles equilibrem melhor suas vidas pessoais e profissionais.

Outro aspecto muito importante para o sucesso de uma gestão escolar e um currículo voltado para aquele público especial, com utilização de matérias diversificados, profissionais comprometidos.

Segundo (Líbano, 2007, P.324). A gestão escolar agrega pessoas, com suas intencionalidades e comprometimento as suas ações.

Gestão de qualidade se baseia na ideia de que todas as partes interessadas, incluindo estudantes, pais, professores, equipe administrativa e funcionários, devem ter a oportunidade de contribuir para a definição das políticas educacionais, estabelecimento de metas, implementação de projetos e resolução de problemas.

Segundo Oliveira e Menezes (2018, p. 22):

Gestão escolar é um conceito construído historicamente, impregnado de valores e significados específicos trazidos dentro de um contexto político e educacional, os quais vêm sendo construídos e reconstruídos nos últimos anos. A literatura discute que inicialmente esse conceito estava direcionado aos aspectos mais administrativos da função e que, com o passar dos tempos, de acordo com as mudanças sociais e históricas reafirmadas pela legislação em vigor, passou a buscar o teor mais pedagógico e político da palavra.

Quando a gestão democrática é atrelada a um currículo, ela permite que todos os envolvidos na comunidade escolar tenham voz ativa no processo educacional, incluindo na definição dos conteúdos e métodos de ensino, na seleção de materiais didáticos e na avaliação do aprendizado. Isso significa que as decisões não são tomadas exclusivamente pela direção ou pelos professores, mas sim por meio de um diálogo e colaboração entre todos os membros da comunidade escolar.

Para Veloso, Abrantes e Craveiro (2011):

Defendem que a avaliação pode tanto contribuir para a formação de um modelo de escola mais eficaz, igualando as escolas em termos de parâmetros de avaliação, quanto pode ter um efeito segregado das escolas, em função dos resultados da avaliação virem a se tornar uma forma competitiva, transformando-se em *rankings* de escolas. (Veloso, Abrantes e Craveiro, 2011, p. 69-88).

Realizar avaliações periódicas do trabalho realizado, analisar os resultados e fazer ajustes quando necessário é fundamental para garantir a

qualidade do trabalho educacional e atender às necessidades dos alunos. Utilizar recursos tecnológicos na sala de aula, como tablets, acesso à internet e softwares educativos, pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e engajador.

Segundo. (Lucheis.1998, p. 1),

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu projeto de ensino. No caso que nos interessa, a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule

A gestão de qualidade é um processo contínuo e torna-se importante lembrar que a qualidade do trabalho de uma instituição de ensino é um processo contínuo que requer comprometimento, investimento e a busca constante por melhorias.

Considerações Finais

Logo a gestão de qualidade na educação busca atender às necessidades dos alunos através de processos e práticas eficientes. A pesquisa bibliográfica desempenha um papel fundamental ao fornecer conhecimento necessário para a implementação dessas estratégias. Promover a qualidade na educação é essencial para formar cidadãos competentes e preparados para o futuro. Assim sendo uma gestão para ter qualidades e necessário que haja conectividade entre vários aspectos que precisam ser inovadores e contínuo.

Referências

LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro Acesso em: 12 ago. 2025.

LIBANEO, José Carlos. (2007). A organização e a gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

OLIVEIRA, Ivana Campos; MENEZES, Ione Vasques. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD/?lang=pt>. Acesso em: 18 outubro. 2025

VELOSO, Luísa; ABRANTES, Pedro; CRAVEIRO, Daniela. A avaliação externa das escolas como processo social. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 33, p. 69-88, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. (1995) Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. _____. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? Série Ideias, n. 8, São Paulo: FDE, 1998.

LACERDA, Tiago. Edifício do Professor. In.: TG-DOXA. 31 de agosto de 2014. Disponível em: <http://tgdoxa.blogspot.com.br/2014/08/edificio-do-professor.html>. Acesso em 19 de novembro de 2025.

SALATIEL, José Renato. Santo Tomás de Aquino: Razão a serviço da fé. In.: Uol Educação. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/santo-tomas-de-aquino-razao-a-servico-da-fe.htm>. Acesso em 018 de novembro. De 2025.

- Leitura e compreensão: um caminho lúdico para desenvolver leitores críticos (Andressa Pereira dos Santos; Naiane Rocha Fernando; Sávio de Lima Magalhães)

Leitura e compreensão: um caminho lúdico para desenvolver leitores críticos

Andressa Pereira dos Santos

Naiane Rocha Fernando

Sávio de Lima Magalhães

DOI: [10.5281/zenodo.17545741](https://doi.org/10.5281/zenodo.17545741)

PÚBLICO-ALVO: Alunos do 2º B, 2º E, 2º I.

ÁREA DO CONHECIMENTO: LÍNGUA PORTUGUESA, ARTES, E COMPETÊNCIAS SOCIO EMOCIONAIS.

Língua Portuguesa

(EF02LP02) Localizar informações explícitas em textos.

(EF02LP05) Ler e compreender, com autonomia, textos de diferentes gêneros, reconhecendo a função social e o sentido global.

(EF02LP07) Produzir textos narrativos, descritivos e instrucionais, de forma coletiva e individual, considerando o gênero e a finalidade.

(EF02LP08) Revisar textos, com ajuda do professor e dos colegas, para melhorar clareza e ortografia.

(EF02LP11) Identificar e compreender o uso de letras maiúsculas, pontuação e segmentação de palavras na escrita.

(EF02LP15) Ler em voz alta com fluência e entonação adequada, respeitando a pontuação.

Arte

(EF15AR02) Explorar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, modelagem etc.) e reconhecer suas possibilidades.

(EF15AR05) Criar produções artísticas a partir de temas propostos ou de livre escolha, utilizando materiais variados.

Competências Socioemocionais (transversais) (Geral BNCC)
Autoconhecimento e autocuidado. (Geral BNCC) Empatia e cooperação.
(Geral BNCC) Responsabilidade e cidadania.

PROBLEMÁTICA

A leitura é um dos pilares da formação escolar, possibilitando ao aluno desenvolver sua imaginação, ampliar o vocabulário e compreender o mundo ao seu redor. No entanto, observa-se que muitos estudantes do 2º ano ainda apresentam dificuldades em interpretar textos e expressar suas ideias com clareza.

Este projeto surge da necessidade de criar momentos de leitura que sejam ao mesmo tempo prazerosos e desafiadores, proporcionando experiências que envolvam diferentes linguagens (oral, escrita e artística) e estimulem a socialização. Através da ludicidade, da ilustração e da troca de experiências, busca-se transformar a leitura em uma prática significativa e constante.

JUSTIFICATIVA

Segundo Magda Soares (2003), alfabetizar é ensinar o código da língua escrita, enquanto letrar é possibilitar que o aluno faça uso desse código em práticas sociais. Assim, leitura e compreensão precisam estar articuladas a situações reais, em que o estudante possa atribuir sentido ao texto.

Para Vygotsky (1998), a aprendizagem se dá de forma mais eficaz na interação com o outro, sendo o professor mediador essencial nesse processo. Já Piaget (1975) destaca que a atividade lúdica é a principal via pela qual a criança assimila o mundo. Freire (1996) complementa ao afirmar que ensinar é criar possibilidades para a construção do conhecimento.

Dessa forma, a proposta deste projeto é articular leitura, interpretação e expressão criativa, com atividades que valorizem a autonomia, a oralidade e a arte, de forma contextualizada e lúdica.

DURAÇÃO: 3º BIMESTRE

OBJETIVO GERAL

Promover o desenvolvimento da leitura e da compreensão textual nos alunos do 2º ano, por meio de atividades interativas, criativas e colaborativas que estimulem a interpretação, a oralidade e a expressão artística.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos narrativos.

Estimular a oralidade e a expressão através da discussão e da apresentação de ideias.

Incentivar a criatividade por meio da ilustração e dramatização de histórias.

Promover a cooperação e o respeito durante as atividades em grupo.

Fomentar o gosto pela leitura e pela produção coletiva.

Valorizar diferentes gêneros textuais e suas funções sociais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1ª Etapa – Leitura Compartilhada (1h30):

Leitura coletiva de uma história curta ou poema do Livro Alfabetiza MT.

Conversa inicial sobre personagens, enredo e impressões pessoais.

2ª Etapa – Discussão e Interpretação (1h30):

Debate em grupos sobre a mensagem principal.

Elaboração, junto ao professor, de perguntas para desafiar os colegas.

3ª Etapa – Ilustração Criativa (2h):

Cada aluno produz uma ilustração representando a parte da história que mais gostou.

Construção de um painel coletivo com todas as produções.

4ª Etapa – Apresentações (2h):

Cada aluno apresenta sua ilustração e responde às perguntas elaboradas pelos colegas.

Troca de ideias, reforçando oralidade e argumentação.

5ª Etapa – Produção Coletiva (1h): Criação de um “livro da turma” com registros escritos, perguntas, respostas e ilustrações.

RECURSOS

Recursos Materiais Concretos e Recicláveis

Textos narrativos e poemas do Material Didático Complementar Alfabetiza MT.

Papel A4, cartolina, lápis de cor, giz de cera, tintas e pincéis.

Quadro branco e pincéis.

Materiais de apresentação (painéis, mural ou flip chart).

Recursos digitais (quando disponíveis: projetor, celular para fotos).

AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua e processual, considerando:

Participação nas rodas de leitura e debates.

Qualidade das ilustrações e da produção coletiva.

Capacidade de formular perguntas e responder com clareza.

Envolvimento na apresentação oral.

Cooperação e respeito às contribuições dos colegas.

CULMINÂNCIA

Ao final do projeto, será realizada uma exposição das ilustrações e do livro coletivo da turma, aberta a outros alunos, professores e familiares. Esse momento celebrará o percurso de aprendizagem e dará visibilidade ao protagonismo dos alunos como leitores e autores.

REFERÊNCIAS:

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

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- Leitura significativa: como projetos literários influenciam o letramento no 1º ao 5º ano (Aline Lisboa Wenzke; Angelica de Oliveira Quirino; Ismael Pinheiro Lopes; Leticia Corsino Galbero; Tamara Silva)

Leitura significativa: como projetos literários influenciam o letramento no 1º ao 5º ano

Aline Lisboa Wenzke

Angelica de Oliveira Quirino

Ismael Pinheiro Lopes

Leticia Corsino Galbero

Tamara Silva

DOI: [10.5281/zenodo.17683968](https://doi.org/10.5281/zenodo.17683968)

RESUMO

Este artigo examina o papel dos projetos literários nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua contribuição para o processo de letramento das crianças. Com base em revisão teórica e em análises de práticas pedagógicas, evidencia-se que o trabalho sistemático com literatura amplia o contato dos alunos com diversos gêneros textuais, desenvolve a compreensão leitora, fortalece a oralidade e estimula o pensamento crítico. As experiências analisadas mostram que atividades literárias contínuas e bem mediadas favorecem o engajamento, promovem aprendizagens significativas e contribuem para a formação de leitores cada vez mais competentes e autônomos. Conclui-se que os projetos literários constituem uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social das crianças.

Palavras-chave: Letramento. Projetos literários. Literatura infantil. Leitura significativa. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

1. Introdução

Os anos iniciais do Ensino Fundamental constituem um período decisivo para a formação leitora e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças. É nesse estágio que se consolidam as bases da alfabetização e do letramento, compreendidos não apenas como a decodificação de palavras, mas como a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais

significativas. Nesse processo, a leitura significativa, mediada pela interação entre texto, leitor e contexto, desempenha papel essencial para o avanço linguístico e cognitivo.

Nesse cenário, os projetos literários destacam-se como estratégias pedagógicas eficazes para aproximar os estudantes da cultura escrita. Por meio de atividades como rodas de leitura, contação de histórias, clubes do livro, produções autorais e práticas de interpretação, esses projetos ampliam o repertório textual, estimulam a imaginação, a curiosidade e o engajamento ativo das crianças. Assim, contribuem para a formação de leitores críticos e participativos desde os primeiros anos escolares, fortalecendo práticas de linguagem fundamentais ao desenvolvimento integral.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Letramento nos anos iniciais

O letramento ultrapassa a simples decodificação de palavras, abrangendo a compreensão, a interpretação, a argumentação e o uso efetivo da linguagem nas interações sociais. Concebido como o uso social da leitura e da escrita, o letramento implica participar de práticas letradas em contextos significativos, nos quais o sujeito mobiliza conhecimentos linguísticos, culturais e cognitivos para atribuir sentido aos textos.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse processo é construído de maneira gradual por meio de experiências pedagógicas intencionais que envolvem o contato com diferentes gêneros textuais e situações reais de leitura e escritura. A utilização de textos autênticos e socialmente relevantes possibilita às crianças desenvolver competências fundamentais para se tornarem leitores e escritores proficientes, capazes de compreender e interagir criticamente com o mundo ao seu redor.

2.2 Leitura significativa

A leitura significativa constitui um dos pilares fundamentais do processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diferente de uma leitura mecânica, centrada apenas na decodificação de palavras, a leitura significativa envolve compreensão, interpretação e estabelecimento de relações entre o texto, o leitor e o contexto sociocultural em que ambos estão inseridos. Nessa perspectiva, a criança não apenas lê, mas atribui sentido ao que lê, mobilizando conhecimentos prévios, experiências pessoais e estratégias cognitivas para construir significado.

Nos primeiros anos escolares, promover a leitura significativa implica oferecer à criança contato sistemático com diferentes gêneros textuais, situações reais de leitura e práticas sociais que valorizem a função comunicativa e cultural da linguagem escrita. Ao vivenciar atividades como rodas de leitura, conversas sobre textos, leitura compartilhada e exploração de livros literários, o estudante desenvolve habilidades interpretativas essenciais para sua trajetória escolar e pessoal. Esse processo favorece a formação de leitores críticos, capazes de analisar, questionar e ampliar sua visão de mundo.

A mediação do professor é decisiva para que a leitura se torne significativa. Cabe a ele criar um ambiente alfabetizador rico, propor intervenções que instiguem a curiosidade e orientar as crianças na construção de estratégias de compreensão leitora. Assim, a leitura deixa de ser vista apenas como uma habilidade técnica e passa a ser reconhecida como prática social e instrumento de participação ativa na sociedade. Nesse sentido, investir na leitura significativa nos anos iniciais é garantir condições para o desenvolvimento pleno das crianças, contribuindo para sua autonomia, criatividade e formação cidadã.

2.3 Projetos literários como prática pedagógica

Os projetos literários constituem propostas pedagógicas planejadas, organizadas com objetivos claros e atividades sequenciadas, nas quais a literatura ocupa papel central. Essas ações envolvem contato sistemático com obras literárias, por meio de práticas como contação de histórias, rodas de leitura, leitura mediada, conversas interpretativas sobre os textos, produções

escritas, dramatizações, releituras e diferentes formas de socialização, como feiras, saraus e exposições. Ao proporcionar experiências diversificadas com a linguagem escrita, os projetos literários ampliam o repertório linguístico das crianças, estimulam a expressão oral e escrita e fortalecem o vínculo afetivo com o ato de ler. Sua principal característica é o potencial de encantamento pela leitura, promovendo engajamento, participação ativa e formação de leitores cada vez mais críticos e autônomos.

3. Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e na análise interpretativa de práticas escolares documentadas em diferentes tipos de registros, como relatórios pedagógicos, diários de classe, documentos institucionais e publicações científicas nacionais. Foram considerados relatos de experiências de escolas públicas e privadas brasileiras que desenvolveram projetos literários em turmas do 1º ao 5º ano, bem como trabalhos acadêmicos que discutem os efeitos dessas práticas no processo de letramento. Essa abordagem permitiu compreender de que maneira os projetos literários têm sido implementados e quais impactos apresentam na formação leitora das crianças.

4. Resultados e Discussão

4.1 Ampliação do repertório textual

Os projetos literários ampliam o acesso a diferentes gêneros textuais, enriquecendo o repertório das crianças. Quanto mais contato com livros, maior a compreensão de estruturas, vocabulário e sentidos implícitos. Essa variedade é essencial para o desenvolvimento do letramento, pois enriquece a compreensão textual e amplia a visão de mundo das crianças.

4.2 Engajamento e motivação para ler

Relatos docentes apontam que atividades como rodas de leitura, clubes do livro, “malas viajantes” e feiras literárias aumentam o interesse dos estudantes pelos livros. O envolvimento emocional com personagens e histórias torna a leitura prazerosa, transformando o aluno em leitor ativo e não apenas executante de tarefas.

4.3 Desenvolvimento da interpretação e do pensamento crítico

Ao discutir textos literários, formular hipóteses, prever desfechos e comparar narrativas, as crianças exercitam habilidades cognitivas complexas. Projetos literários favorecem a argumentação, a justificativa de opiniões e a compreensão de pontos de vista diferentes. Essas habilidades são essenciais para a compreensão leitora e o letramento crítico. Além disso, ao incentivar o diálogo e o confronto de diferentes pontos de vista, os projetos fortalecem a capacidade de argumentar, questionar e refletir, promovendo uma postura mais autônoma e consciente diante das situações de aprendizagem.

4.4 Fortalecimento da oralidade e da escrita

As atividades decorrentes dos projetos fortalecem a oralidade e a escrita ao promoverem situações reais e significativas de uso da linguagem. Na oralidade, proporcionam práticas de escuta, argumentação e exposição oral por meio de rodas de conversa, apresentações e dramatizações, desenvolvendo organização do discurso e ampliação vocabular. Na escrita, possibilitam a produção de diferentes gêneros textuais com propósitos reais, favorecendo a reflexão sobre aspectos linguísticos e o desenvolvimento da autonomia. Ao integrar essas práticas, os projetos ampliam as competências comunicativas e contribuem para a formação crítica e participativa das crianças. Essa integração entre leitura e produção textual contribui para o domínio da língua escrita de forma significativa e contextualizada.

4.5 Mediação do professor como elemento-chave

A atuação do professor é determinante no sucesso dos projetos literários. Sua mediação orienta as interpretações, incentiva perguntas, promove debates e cria um ambiente literário que valoriza a diversidade de leituras. Professores que leem junto aos alunos fortalecem o vínculo com a literatura e modelam práticas leitoras.

5. Considerações Finais

A análise aponta que projetos literários exercem influência significativa no processo de letramento dos estudantes do 1º ao 5º ano. Ao promover experiências de leitura vivas, contextualizadas e prazerosas, tais projetos contribuem para o desenvolvimento da autonomia leitora, da compreensão textual e do pensamento crítico.

Recomenda-se que as escolas ampliem o uso de projetos literários como política pedagógica contínua, integrando-os ao currículo e garantindo acesso a acervos diversificados. Também é fundamental investir na formação de professores para que atuem como mediadores competentes e inspiradores no processo de leitura.

Referências

Bartlett, L., & Macedo, M. S. A. N. (2015). Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os novos estudos sobre o letramento. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 1(1), 227-236.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) Gêneros textuais e ensino.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Autores Associados, v.25, 2003. p.5-17

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

- LetrAção: alfabetização e letramento de forma lúdica e criativa (Sávio de Lima Magalhães; Rhelmiton Lins)

LetrAção: alfabetização e letramento de forma lúdica e criativa

Sávio de Lima Magalhães

Rhelmiton Lins

DOI: 10.5281/zenodo.17590566

Público-alvo: Alunos do 2º B e 2º C.

Área do conhecimento: Língua portuguesa, matemática, artes, ciências, ensino religioso e competências socio emocionais.

Língua Portuguesa

(EF02LP02) Localizar informações explícitas em textos.

(EF02LP05) Ler e compreender, com autonomia, textos de diferentes gêneros, reconhecendo a função social e o sentido global.

(EF02LP07) Produzir textos narrativos, descritivos e instrucionais, de forma coletiva e individual, considerando o gênero e a finalidade.

(EF02LP08) Revisar textos, com ajuda do professor e dos colegas, para melhorar clareza e ortografia.

(EF02LP11) Identificar e compreender o uso de letras maiúsculas, pontuação e segmentação de palavras na escrita.

(EF02LP15) Ler em voz alta com fluência e entonação adequada, respeitando a pontuação.

Arte

(EF15AR02) Explorar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, modelagem etc.) e reconhecer suas possibilidades.

(EF15AR05) Criar produções artísticas a partir de temas propostos ou de livre escolha, utilizando materiais variados.

Matemática *(aplicada nos jogos e atividades de letras/palavras com contagem, organização e sequência)*

(EF02MA05) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de milhar.

(EF02MA17) Resolver problemas de adição e subtração com números naturais.

Ciências *(nas atividades com objetos e materiais do cotidiano)*

(EF02CI01) Identificar características de materiais e objetos do cotidiano, reconhecendo suas propriedades e possibilidades de uso.

(EF02CI03) Reconhecer a importância da reutilização e do reaproveitamento de materiais.

Ensino Religioso *(nas rodas de conversa e interações entre turmas)*

(EF02ER01) Respeitar e valorizar a diversidade cultural e religiosa nas interações.

(EF02ER03) Desenvolver atitudes de cooperação, solidariedade e empatia nas atividades coletivas.

Competências Socioemocionais (transversais)

(Geral BNCC) Autoconhecimento e autocuidado.

(Geral BNCC) Empatia e cooperação.

(Geral BNCC) Responsabilidade e cidadania.

PROBLEMÁTICA

O presente projeto surgiu a partir das observações dos docentes frente ao processo de alfabetização e letramento, além dos resultados das avaliações diagnósticas externas e internas. Com isto pensamos em ferramentas que ultrapassem os métodos e materiais convencionais, dessa forma sabendo que a ludicidade desempenha importante papel nessa faixa etária desenvolvemos este projeto com objetivo principal de promover ferramentas de alfabetização e letramento para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, utilizando recursos lúdicos, materiais concretos e estratégias inovadoras que estimulem a participação, a criatividade e a interação entre as turmas. A proposta será desenvolvida pelos professores Sávio Magalhães e Rhelmiton Lins, na EMEB Prof. Alcídia Divanir Simões Sales Pavan, em Sinop-MT, no período de agosto a dezembro de 2025.

JUSTIFICATIVA

O processo de alfabetização e letramento é fundamental para a formação integral do aluno, pois é a partir da aquisição da leitura e da escrita que a criança amplia sua autonomia, capacidade crítica e inserção social. Conforme aponta Magda Soares (2003), “alfabetizar é ensinar o código da língua escrita, e letrar é ensinar a fazer uso dessa língua escrita nas práticas sociais”. Assim, entende-se que alfabetização e letramento não são etapas

isoladas, mas processos que devem caminhar juntos, de forma contextualizada e significativa.

Nesse sentido, a utilização de recursos lúdicos e materiais concretos potencializa a aprendizagem, pois aproxima o conhecimento das vivências cotidianas dos alunos. Para Piaget (1975), “a atividade lúdica é a forma privilegiada pela qual a criança assimila o mundo que a cerca”. Portanto, o jogo e o uso de objetos manipuláveis não são apenas instrumentos de entretenimento, mas sim meios de construção do pensamento, da linguagem e da interação social.

Ao propor atividades colaborativas entre duas turmas de 2º ano, busca-se também ampliar os espaços de socialização e cooperação, elementos fundamentais no processo de aprendizagem. Vygotsky (1998) já afirmava que “é na interação com o outro que a criança se apropria dos instrumentos culturais”, destacando a importância do aprendizado em grupo e da mediação do professor como facilitador desse processo.

Além disso, o projeto tem o compromisso de dialogar com a realidade local e com a diversidade presente na sala de aula. Como lembra Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Dessa forma, ao utilizar materiais do cotidiano e recicláveis – como tampinhas, caixas, rolos de papelão e latas – não apenas se promove uma aprendizagem significativa, mas também se desenvolvem valores de sustentabilidade, criatividade e consciência cidadã.

A ludicidade no processo de alfabetização é uma via de acesso à imaginação, à expressão e ao prazer em aprender. Kishimoto (2011) ressalta que “o brincar é a linguagem da infância”, sendo, portanto, indispensável na construção da identidade da criança e no fortalecimento de vínculos com o conhecimento. Quando a criança aprende brincando, sua motivação é maior, e sua aprendizagem, mais duradoura.

Outro ponto essencial é que a proposta estimula a produção coletiva de textos, a oralidade e o registro das experiências vividas. Para Kleiman (2008), o letramento escolar deve considerar as práticas sociais de leitura e escrita, pois somente assim o aluno desenvolverá competências que extrapolem os muros

da escola. Nesse sentido, o projeto valoriza a escrita criativa, a leitura compartilhada e a construção de um livro coletivo das turmas, reforçando o protagonismo estudantil.

Dessa forma, o projeto justifica-se pela necessidade de garantir às crianças um processo de alfabetização e letramento que seja prazeroso, contextualizado e participativo, reconhecendo a infância como uma etapa única, que demanda experiências ricas, desafiadoras e socialmente relevantes. Ao unir ludicidade, interação entre turmas e uso de materiais concretos, busca-se não apenas ensinar a ler e escrever, mas formar sujeitos críticos, criativos e capazes de interagir com o mundo de forma consciente e transformadora.

DURAÇÃO: 3º E 4º BIMESTRES

OBJETIVO GERAL

Promover ferramentas de alfabetização e letramento para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de forma lúdica e interativa, utilizando materiais concretos e estratégias inovadoras que favoreçam o protagonismo e a participação ativa dos alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma prazerosa e significativa, despertando o interesse dos alunos pelo contato constante com diferentes gêneros textuais, de modo a promover o hábito da leitura e a compreensão da escrita como ferramenta de comunicação e expressão.

Utilizar materiais do cotidiano e confeccionados pelos alunos para atividades práticas, valorizando a cultura do reaproveitamento, incentivando a

autonomia e possibilitando a construção de jogos e recursos pedagógicos que aproximem o aprendizado da realidade das crianças.

Estimular a criatividade e o pensamento crítico, por meio de atividades que desafiem a imaginação, a invenção de histórias, a resolução de problemas e a reflexão sobre o mundo em que vivem, ampliando sua capacidade de argumentação e de criação.

Favorecer a socialização e o trabalho colaborativo entre turmas, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo o respeito mútuo, a cooperação e a troca de experiências, em consonância com a importância da aprendizagem coletiva como destaca Vygotsky (1998).

Ampliar o repertório linguístico e cultural dos estudantes, proporcionando contato com textos literários, músicas, poesias, jogos de linguagem e práticas de oralidade, de modo que os alunos possam vivenciar a leitura e a escrita como práticas sociais essenciais.

Promover a autonomia e o protagonismo das crianças, incentivando-as a participar ativamente do processo de aprendizagem, tomar decisões nas produções coletivas e valorizar suas próprias criações e descobertas.

Integrar leitura, escrita, oralidade e ludicidade, de forma a tornar o processo de alfabetização mais dinâmico, interativo e prazeroso, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Valorizar a identidade e a experiência de cada aluno, criando oportunidades para que compartilhem memórias, histórias e vivências pessoais e familiares, fortalecendo sua autoestima e o sentimento de pertencimento ao grupo escolar e à comunidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto será desenvolvido por meio de atividades lúdicas, dinâmicas de grupo, jogos pedagógicos, produção de materiais concretos e oficinas criativas. Os materiais utilizados serão confeccionados, boa parte, pelos

próprios alunos ou coletados de seus cotidianos, como caixas, garrafas, tampinhas, papéis, retalhos e outros objetos recicláveis.

As atividades serão realizadas de forma integrada entre as duas turmas, promovendo momentos de interação, troca de experiências e desafios coletivos. A metodologia contará com:

- Captação de insumos pedagógicos e recicláveis para confecção de materiais concretos que facilitem o processo de alfabetização e letramento;
- Instrumento para facilitar a leitura;
- Trabalhar diferentes gêneros textuais como bilhete, carta, receita, poema, tirinhas e fábulas;
- Oficinas de escrita criativa utilizando cartões, cartazes e murais;
- Jogos de letras e palavras além do letramento matemático construídos com tampinhas e blocos e etc;
- Gincana entre as turmas no decorrer do projeto;
- Rodas de leitura e contação de histórias;
- Participação da Mostra Pedagógica Escolar.

As duas turmas participarão juntas, sempre que possível, de atividades semanais ou quinzenais, promovendo jogos cooperativos e desafios literários. Em algumas atividades, os alunos serão divididos em grupos mistos, estimulando a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento.

RECURSOS

Recursos Materiais Concretos e Recicláveis

- Tampinhas de garrafa (plástico ou metal)
- Caixas de leite (limpas e secas)
- Latas (como de leite em pó)
- Rolos de papelão (de papel toalha ou higiênico)
- Caixas de papelão variadas
- Palitos de sorvete ou de churrasco

- Garrafas PET pequenas
- Retalhos de tecido, papel colorido, cartolina
- Massa de modelar ou argila
- Alfabeto móvel confeccionado com os materiais acima

Recursos de Leitura e Escrita

- Livros literários infantis
- Textos impressos (poemas, bilhetes, parlendas, trava-

línguas)

- Cartazes e murais para exposição
- Cadernos e folhas de registro
- Fichas de leitura e escrita
- Cartões com letras e palavras

Recursos Lúdicos e Jogos Pedagógicos

- Jogos de memória com letras e palavras
- Dominó de palavras e figuras
- Trilha de leitura (tabuleiro confeccionado com cartolina ou

tecido)

- Bingo de letras e sílabas
- Caça-palavras e cruzadinhas confeccionados pelos alunos
- Roleta de palavras (confeccionada com papelão)
- Recursos Tecnológicos (quando disponíveis)
- Caixa de som para músicas e poesias gravadas
- Projetor multimídia ou TV para exibição de imagens e ví-

deos curtos

- Gravador de áudio ou celular para registro da oralidade dos
- Ferramentas digitais simples (como apresentações de sli-

des)

Recursos de Apoio às Atividades

- Quadro branco e pincéis
- Lápis grafite, borracha, apontador
- Lápis de cor, giz de cera, canetinha

- Tesoura sem ponta e cola
- Fitas adesivas e barbante para montagem de jogos
- Pastas e envelopes para guardar produções dos alunos

Espaços da Escola

- Sala de aula (atividades regulares)
- Biblioteca (rodas de leitura e pesquisa)
- Pátio (atividades coletivas e jogos em grupo)
- Auditório (apresentações e culminância do projeto)

AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua e processual, considerando a participação, o envolvimento, a evolução na leitura e escrita e a capacidade de interação e colaboração entre os alunos. Serão utilizados registros fotográficos, portfólios das produções e observações pedagógicas.

CULMINÂNCIA

A culminância do Projeto de Alfabetização e Letramento Lúdico será realizada no final do mês de novembro de 2025, no pátio ou auditório da EMEB Prof. Alcídia Divanir Simões Sales Pavan, reunindo as duas turmas do 2º ano, professores, gestores, funcionários e familiares dos alunos. O objetivo principal desse momento será socializar os conhecimentos adquiridos durante o projeto, valorizar o protagonismo das crianças e promover a integração entre as turmas e a comunidade escolar.

O evento terá início com uma apresentação coletiva. Em seguida, será organizada uma exposição dos materiais concretos confeccionados pelas crianças ao longo do projeto, como jogos de letras, trilhas de leitura, cartazes e murais. Os visitantes terão a oportunidade de interagir com esses recursos, jogando e experimentando as produções junto com os alunos.

Na sequência, acontecerá a Feira de Leitura, espaço dedicado à apresentação dos livros coletivos produzidos pelas turmas, com textos, relatos e histórias criados ao longo das atividades. Alguns alunos farão a leitura em voz alta de trechos escolhidos, compartilhando com o público suas produções. Ainda dentro dessa proposta, será realizada uma apresentação teatral ou dramatização simples, elaborada pelas turmas, que representará uma história coletiva ou uma encenação criativa sobre o “mundo das letras e palavras”.

Outro momento importante será o Espaço da Oralidade, em que os alunos terão a oportunidade de recontar histórias já trabalhadas durante o projeto, bem como apresentar poemas, trava-línguas e jogos de linguagem, fortalecendo sua oralidade e expressão criativa.

Para finalizar, será promovida uma atividade lúdica e integradora entre as duas turmas, como uma caça ao tesouro de palavras pelo pátio da escola ou um bingo de letras, proporcionando diversão e reforçando os conteúdos trabalhados. Ao término, cada aluno receberá um certificado simbólico de participação, em reconhecimento ao seu empenho e dedicação durante o projeto.

Essa culminância representará não apenas um fechamento, mas também a celebração de um percurso de descobertas, aprendizagens e conquistas no processo de alfabetização e letramento, fortalecendo a parceria entre escola e família e deixando nas crianças memórias afetivas ligadas à leitura e à escrita.

REFERÊNCIAS:

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

KISHIMOTO, TizukoMorchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Ângela. *Letramento e escolarização*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- Letramento e a Educação Infantil (Deisy Alves de Sousa; Kettlley Stefania Melo Silva; Marcela Rosa Gonçalves Reginato; Pollyane Kessia Costa Silva; Fabiana Cristina Nobre de Oliveira; Janaina Rodrigues Lima Franceschi; Juliana Schneider Moreira; Jose Marcos de Sousa)

Letramento e a Educação Infantil

Deisy Alves de Sousa

Kettlley Stefania Melo Silva

Marcela Rosa Gonçalves Reginato

Pollyane Kessia Costa Silva

Fabiana Cristina Nobre de Oliveira

Janaina Rodrigues Lima Franceschi

Juliana Schneider Moreira

Jose Marcos de Sousa

DOI: [10.5281/zenodo.17602962](https://doi.org/10.5281/zenodo.17602962)

RESUMO

Este artigo discute a importância do brincar como um elemento central na educação infantil, explorando suas contribuições fundamentais para o letramento e o desenvolvimento integral da criança. O estudo tem como objetivo analisar como práticas pedagógicas planejadas, fundamentadas no lúdico, impactam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças na primeira infância. A metodologia baseou-se em pesquisa bibliográfica, trazendo reflexões a partir de teorias como as de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Friedrich Froebel, que destacam o papel do brincar no processo de aprendizagem. Entre os resultados, destaca-se que o brincar promove interações sociais enriquecedoras, contribui para o fortalecimento de habilidades emocionais e oferece bases sólidas para o letramento, tornando-se um recurso indispensável no contexto educacional. Contudo, foram identificados desafios práticos enfrentados por professores, como a falta de formação e condições adequadas. As conclusões reforçam a necessidade de políticas públicas que incentivem o brincar nos currículos escolares.

Palavras-chave: Brincar. Educação infantil. Letramento. Desenvolvimento infantil. Práticas pedagógicas.

Introdução

O brincar ocupa um papel essencial na educação infantil, sendo reconhecido como uma prática que vai além do lazer, configurando-se como

um meio rico para o desenvolvimento integral das crianças. Na primeira infância, o ato de brincar é mais do que uma atividade espontânea; é uma das mais importantes linguagens que a criança utiliza para se expressar, compreender o mundo à sua volta e interagir com seus pares. Segundo Vygotsky (1984), o brincar não apenas reproduz experiências vividas, mas também promove a internalização de regras sociais e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais.

Este artigo tem como objetivo geral discutir como o letramento, em sua concepção ampliada, pode ser potencializado pelo brincar na educação infantil, destacando sua relevância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Busca-se, ainda, refletir sobre as práticas docentes que exploram o lúdico como uma ferramenta pedagógica e analisar os desafios enfrentados nesse contexto. A relevância do tema está diretamente associada às inúmeras evidências de que práticas pedagógicas bem planejadas, que valorizam o brincar, ampliam as oportunidades de aprendizagem e promovem um ambiente saudável e integrador para as crianças.

Revisão de Literatura

A potência do brincar no desenvolvimento infantil é sustentada por diversos teóricos que dialogam com as práticas pedagógicas da educação infantil. Friedrich Froebel, considerado o pai do jardim de infância, argumentou que o brincar é a base da experiência educacional, defendendo o uso de materiais e atividades que despertem a curiosidade e incentivem o aprendizado ativo (FROEBEL, 1887).

Complementando essa visão, Jean Piaget (1971) destacou a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo. Para ele, o lúdico permite que a criança assimile e acomode informações do mundo físico e social, construindo progressivamente estruturas mentais cada vez mais complexas. Vygotsky (1984), por sua vez, trouxe uma perspectiva sociocultural, afirmando que o brincar contribui para a zona de desenvolvimento proximal ao

criar situações onde as crianças podem exercer habilidades que ainda estão em processo de maturação com apoio de colegas ou adultos.

Além disso, no campo do letramento, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) identificaram a importância de práticas contextualizadas que integrem o brincar com o aprendizado da leitura e escrita. Elas argumentam que a alfabetização começa muito antes do ensino formal, sendo facilitada por contextos significativos que utilizam o lúdico como mediador.

Metodologia

O presente estudo fundamentou-se em uma pesquisa bibliográfica qualitativa. Foram analisados artigos científicos, livros e documentos oficiais que tratam das relações entre o brincar, o letramento e o desenvolvimento na educação infantil. A análise deu-se por meio de um levantamento teórico que priorizou autores como Piaget, Vygotsky, Froebel e Ferreiro, com o intuito de explorar os benefícios do lúdico como recurso pedagógico. A pesquisa também considerou reflexões sobre práticas observadas em estudos pedagógicos e documentos referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece diretrizes para a valorização do brincar na educação infantil.

Resultados e Discussão

Os resultados da pesquisa evidenciam que o brincar exerce um papel central no desenvolvimento infantil, tanto no aspecto cognitivo quanto no social e emocional. Ao brincar, as crianças desenvolvem habilidades importantes, como a capacidade de resolução de problemas, a criatividade, a empatia e o autocontrole emocional. Além disso, o brincar favorece a construção de habilidades de linguagem e letramento, já que situações lúdicas frequentemente envolvem contação de histórias, interação verbal entre pares e jogos que estimulam o reconhecimento de letras, palavras e símbolos.

As práticas docentes planejadas que utilizam o brincar como recurso pedagógico também foram analisadas. Professores relataram que o uso de histórias, jogos e dramatizações facilita a compreensão e o engajamento das crianças no processo de letramento. No entanto, destacaram dificuldades, como a ausência de formação adequada e a falta de tempo e recursos nos currículos escolares para a implementação de atividades lúdicas.

Outro ponto relevante discutido foi o impacto das políticas públicas na promoção do brincar na educação infantil. A BNCC reconhece a importância do lúdico, mas muitos profissionais ainda enfrentam barreiras institucionais que dificultam sua aplicação prática no cotidiano escolar.

Considerações Finais

O presente estudo buscou evidenciar como o brincar é essencial para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, sendo um elemento indispensável tanto no fortalecimento das interações sociais e emocionais quanto na promoção do letramento. As análises realizadas confirmaram que práticas pedagógicas planejadas, centradas no lúdico, são mais eficazes na construção de experiências significativas de aprendizagem.

Contudo, desafios como a falta de preparo docente e a carência de políticas públicas eficazes ainda prejudicam a implementação de práticas baseadas no brincar. Assim, sugere-se que futuras pesquisas foquem na construção de programas de formação docente e em propostas pedagógicas que integrem o brincar às práticas curriculares. Além disso, é necessário um maior diálogo entre gestores, professores e famílias para garantir que o brincar seja reconhecido não só como direito da criança, mas como elemento central na educação infantil.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. 17. ed. São Paulo: Artmed, 1985.

FROEBEL, Friedrich. The Education of Man. 3. ed. New York: A. Lovell & Company, 1887.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

- Letramento matemático no Ensino Fundamental: desafios da transição do pensamento concreto ao abstrato à luz dos indicadores do SAEB (Antonio Carlos de Lima Oliveira; Iolita Alves de Carvalho; Josiane Sérgio da Silva Miranda; Léa Antonia Corrêa da Silva Costa; Leidimar Brito da Silva Cunha)

Letramento matemático no Ensino Fundamental: desafios da transição do pensamento concreto ao abstrato à luz dos indicadores do SAEB

Antonio Carlos de Lima Oliveira

Iolita Alves de Carvalho

Josiane Sérgio da Silva Miranda

Léa Antonia Corrêa da Silva Costa

Leidimar Brito da Silva Cunha

DOI: [10.5281/zenodo.17533298](https://doi.org/10.5281/zenodo.17533298)

RESUMO:

O letramento matemático na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) transcende a dimensão instrumental, posicionando-se como requisito para a participação crítica no contexto social. Contudo, este artigo demonstra que o empreendimento pedagógico enfrenta um desafio persistente na transição do pensamento concreto para o abstrato nos anos finais do Ensino Fundamental. A análise dos dados de proficiência em Matemática do 5º ano do SAEB (2023b) revela uma média de 224,8, situando a maioria dos estudantes no limiar do Nível 4, onde habilidades de abstração inicial mal se consolidam, e apenas 53% atingem níveis mais complexos (Nível 5 ou superior). Este diagnóstico, confrontado com a Educação Matemática Crítica de D'Ambrosio, evidencia a falência de um currículo cartesiano focado na repetição. Argumenta-se que a superação desse quadro depende da adoção de abordagens inovadoras (TICs e jogos) e, sobretudo, da qualificação do professor como pesquisador da própria prática, capaz de exercer uma ética da diversidade e subverter o paradigma do treinamento, garantindo a formação holística e o avanço sustentável da proficiência nacional.

Palavras-chave: Letramento Matemático. Ensino Fundamental. Pensamento Abstrato. BNCC. SAEB.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular concebe o letramento matemático como fundamento da formação crítica dos educandos, para além do simples domínio de algoritmos e procedimentos (BRASIL, 2017). Há, entretanto, um

obstáculo pedagógico relevante: a passagem do pensamento concreto ao abstrato. Essa transição configura-se particularmente desafiadora nos anos finais do Ensino Fundamental. Buscar abordagens que conjuguem rigor pedagógico e inovação torna-se, portanto, necessário.

O presente artigo examina essa interface, considerando a normativa expressa na BNCC, os processos cognitivos envolvidos na transição mencionada, as tendências pedagógicas contemporâneas e a formação de professores. Articula-se essa discussão aos indicadores de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programme for International Student Assessment (PISA), na perspectiva de contribuir para o debate sobre a educação matemática brasileira.

Desenvolvimento

Este estudo articula os desafios e possibilidades dessa interface. Examina a influência normativa da BNCC e as dinâmicas cognitivas envolvidas. Considera as potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e dos jogos educativos. Aborda a formação docente como elemento central. Relaciona esses aspectos aos indicadores do SAEB e do PISA.

Tal articulação visa fornecer elementos para o debate acadêmico e a prática docente. Esta reflexão adota viés analítico, não prescritivo. Pretende contribuir, de modo modesto, para o aprimoramento da educação matemática no país.

A BNCC, documento orientador das políticas curriculares nacionais, atribui ao letramento matemático uma centralidade que ultrapassa o domínio técnico dos conteúdos (Brasil, 2017). Enfatiza a capacidade interpretativa dos estudantes, sua competência argumentativa e a resolução de situações complexas. Sugere um deslocamento do enfoque tradicional. Amplia o letramento para abarcar conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais necessários à construção de uma matemática crítica.

O percurso curricular proposto prevê uma progressão que culmina no desenvolvimento do pensamento abstrato. Busca a autonomia intelectual do aluno. Confronta-o com a complexidade de problemas diversos, situações que exigem mobilização de múltiplos saberes.

Essa compreensão mais ampla do Letramento Matemático coaduna-se com a visão de autores como D'Ambrosio (2009), para quem a matemática deve ser vista com:

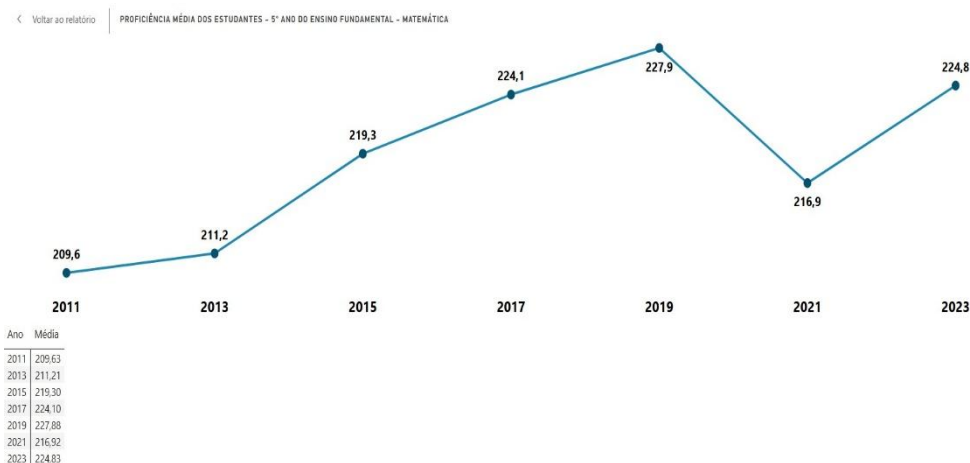
Vejo a disciplina matemática como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural (D'Ambrosio, p. 07, 2009).

Tal posicionamento sugere um deslocamento do enfoque tradicional e instrumental, ampliando o letramento para abarcar saberes necessários à construção da matemática aplicada.

A efetivação dessa formação holística, defendida pelo paradigma da Educação Matemática, exige superar métodos centrados na repetição e na padronização. Transitar do pensamento concreto para o abstrato constitui um dos desafios centrais da educação matemática no Ensino Fundamental, tanto do ponto de vista epistemológico quanto cognitivo. Esse processo demanda que o estudante abandone gradualmente o uso de objetos manipuláveis e representações imagéticas. Passa a apreender fórmulas, símbolos e relações de modo simbólico e generalizado (Piaget apud Carpintieri, 2004).

A complexidade dessa transição manifesta-se nos resultados das avaliações em larga escala. Tais resultados servem como diagnóstico da insuficiência das práticas pedagógicas em promover a transição cognitiva de forma eficaz. Os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental alcançaram proficiência média em Matemática de 224,8 pontos no SAEB de 2023 (BRASIL, 2023a, 2023b). A Figura 1 apresenta esses dados.

Figura 1 – Proficiência Média dos Estudantes – 5º ano Ensino Fundamental - Matemática



Fonte: (Brasil, Inep, 2023a).

As tendências pedagógicas recentes investem nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e nos jogos educativos como instrumentos para ampliar a qualidade do letramento matemático, diante do quadro desafiador identificado. Softwares dinâmicos, ambientes virtuais interativos e plataformas que promovem visualizações matemáticas permitem que conceitos abstratos sejam representados e manipulados em níveis crescentes de complexidade. Isso amplia o repertório cognitivo dos alunos (MISHRA; KOEHLER, 2006).

Os jogos pedagógicos, por sua vez, estimulam o engajamento afetivo e cognitivo dos estudantes. Beneficiam especialmente aqueles que apresentam aversão ao ensino matemático tradicional. Favorecem o desenvolvimento de competências como raciocínio lógico, tomada de decisão e argumentação, por meio da contextualização autêntica de problemas (VOGL; HICKERSON, 2019).

A integração dessas inovações exige, entretanto, que o professor vá além do domínio técnico. Necessita desenvolver postura reflexiva e crítica para selecionar e adaptar esses recursos de forma coerente com a BNCC e as necessidades dos alunos. A eficácia desse processo vincula-se diretamente à qualidade da formação docente. Esta deve contemplar fundamentos matemáticos, teorias de aprendizagem e inovações pedagógicas (TARDIF, 2014).

A insuficiência na formação inicial e continuada para lidar com a transição cognitiva e a incorporação crítica de novas tecnologias pode ser

correlacionada aos resultados insatisfatórios em avaliações como o SAEB. Romper essa inércia demanda que a formação cultive a ética da diversidade, conforme propõe D'Ambrosio (2009). O professor precisa tornar-se pesquisador da própria prática. Deve adotar perfil crítico e reflexivo.

A articulação entre políticas públicas, currículo e desenvolvimento profissional do professor constitui, portanto, fator decisivo para a elevação dos níveis de proficiência no país. O letramento matemático apresenta-se como desafio multifacetado. Requer intervenções pedagógicas que conciliem as potencialidades das TIC e jogos com a qualificação docente consistente.

Conclusão

O letramento matemático no Ensino Fundamental brasileiro revela-se desafio que demanda múltiplas frentes de atuação. Sua superação depende da articulação entre as normativas curriculares, os processos cognitivos dos estudantes, as inovações pedagógicas e o desenvolvimento profissional docente. A BNCC institui marco regulatório significativo. Sua aplicação, porém, tem demandado desdobramentos metodológicos e formativos ainda insuficientemente incorporados na prática escolar.

A transição do pensamento concreto ao abstrato, momento chave do desenvolvimento matemático, requer intervenções pedagógicas que considerem, simultaneamente, as potencialidades das TICs e jogos, e a qualificação crítica e persistente dos professores. O monitoramento e a avaliação desses processos, via indicadores como SAEB e PISA, não apenas apontam desafios, mas sugerem possíveis caminhos para a melhoria gradual e sustentável da educação matemática nacional.

Reconhece-se que o desenrolar dessa trajetória depende de múltiplos fatores interrelacionados, cujo entendimento e operacionalização implicam um esforço coletivo para a superação do paradigma do treinamento — que trata o aluno como um produto padronizável — e a adoção de uma postura de ética da

diversidade (D'Ambrosio, 2009) para a construção de uma sociedade mais equânime e intelectualmente desenvolvida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escalas de proficiência do Saeb**. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de referência de matemática do Saeb - BNCC**. Brasília, DF: INEP, 2022. (Utilizado para a estrutura dos Eixos Cognitivos).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Gráfico de Proficiência Média e Distribuição Percentual dos Estudantes por Níveis da Escala de Proficiência – 5º ano do Ensino Fundamental - Matemática**. Dados do SAEB 2023a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados SAEB 2023**. Brasília, DF: INEP, 2023b.

CARPINTIERI, Aldo Luiz. **Piaget e a Educação Matemática**. Campinas: Papirus, 2004.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MISHRA, Punya; KOHLER, Matthew J. *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. **Teachers College Record**, New York, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

OECD. **Programme for International Student Assessment (PISA) 2022 Results**. Paris: OECD Publishing, 2022.

SKOVSMOSE, Ole. Obstáculos para uma Educação Matemática Crítica. **Revista Psicologia & Sociedade**, Curitiba, v. 26, n. 4, p. 723-732, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VOGL, Katrina; HICKERSON, Daniel. **Educational Games and Mathematics Learning: A Meta-Analysis**. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 111, n. 5, p. 890-911, 2019.

- Letramento, alfabetização e livro didático (Luciana Dallazen Rodrigues)

Letramento, alfabetização e livro didático

Luciana Dallazen Rodrigues¹⁷

DOI: [10.5281/zenodo.17571881](https://doi.org/10.5281/zenodo.17571881)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo evidenciar a relevância do letramento, da alfabetização e do livro didático no processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Busca-se compreender como esses três elementos se articulam para promover o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo para a formação de leitores e escritores críticos e autônomos. Neste contexto, abordaremos o letramento, a alfabetização e o uso do livro didático sob uma perspectiva histórica, analisando suas transformações desde os meados da década de 1980 até a atualidade. Pretende-se, assim, fortalecer a compreensão do leitor sobre a importância desses processos ao longo da história da educação, destacando suas contribuições para a construção do conhecimento e para o avanço das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Relevância do letramento. Alfabetização. Livro Didático.

ABSTRACT

This article aims to highlight the relevance of literacy, alphabetization, and textbooks in the teaching and learning process in schools. It seeks to understand how these three elements are articulated to promote the integral development of the student, contributing to the formation of critical and autonomous readers and writers. In this context, we will address literacy, alphabetization, and the use of textbooks from a historical perspective, analyzing their transformations from the mid-1980s to the present day. The intention is, therefore, to strengthen the reader's understanding of the importance of these processes throughout the history of education, highlighting their contributions to the construction of knowledge and the advancement of pedagogical practices.

Keywords: Relevance of literacy. Alphabetization. Textbook.

1 INTRODUÇÃO

¹⁷ Autora: Graduada em Pedagogia, com Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. E-mail: lucianadallazenrodrigues@hotmail.com;

A alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais na formação do sujeito leitor e escritor, sendo indispensáveis para o pleno desenvolvimento das competências comunicativas e sociais. A alfabetização refere-se ao processo de aprender a decodificar a escrita, ou seja, dominar o sistema alfabético e fonológico que permite compreender a correspondência entre sons e letras. O letramento, por sua vez, ultrapassa a mera decodificação, envolvendo a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira funcional, significativa e crítica em diferentes contextos sociais. Nesse cenário, o livro didático assume papel essencial como mediador do processo de ensino e aprendizagem, pois reúne um conjunto organizado de textos, atividades e propostas pedagógicas que favorecem tanto o domínio técnico da escrita quanto a inserção do aluno em práticas sociais de leitura e produção textual. Assim, compreender a articulação entre alfabetização, letramento e o uso do livro didático é fundamental para repensar as práticas pedagógicas e promover uma educação linguística que forme leitores e escritores autônomos, críticos e participativos na sociedade.

O trabalho de alfabetização tem sido foco de inúmeras indagações, sobretudo no que concerne ao trabalho do professor. Nesse contexto, se tem discutido bastante acerca do real caráter da mediação didática, bem como sobre formação docente sob vertentes outras: postura, situações experiências, sonhos, crenças e utopias do profissional professor.

Neste contexto abordaremos o letramento a alfabetização e os livros didáticos numa perspectiva anterior e atual, fortalecendo o leitor o quão é importante ler sobre este processo ao longo de nossa história desde os meados dos anos 80.

2 UMA ANÁLISE ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS: O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO DESDE OS ANOS 1980

Se, no início da década de 80, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística; os anos que se seguiram, com a emergência dos estudos sobre o letramento, foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e de seu aprendizado. Em estreita sintonia, ambos os movimentos, nas suas vertentes teórico-conceituais, romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Rompeu também com o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

Reforçando os princípios antes propalados por Vygotsky e Piaget, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Isso quer dizer que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendido, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas. Entre o homem e o saberes próprios de sua cultura, há que se valorizarem os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem (não só o professor, nem só a escola, embora estes sejam agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada, objetivos e intencionalidade assumida).

Neste sentido podemos apresentar o impacto dos estudos sobre o letramento para as práticas alfabetizadoras, capitaneada pelas publicações de Angela Kleiman, (95) Magda Soares (95, 98) e Tfouni (95), a concepção de letramento contribuiu para redimensionar a compreensão que hoje temos sobre:

- As dimensões do aprender a ler e a escrever;
- O desafio de ensinar a ler e a escrever;
- O significado do aprender a ler e a escrever;
- O quadro da sociedade leitora no Brasil;

- Os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever, e as próprias perspectivas das pesquisas sobre letramento.

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do “B + A = BA”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foram no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu , ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (Soares, 2003).

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Assim, Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de uma sociedade (Tfouni, 1995, p. 20).

Com a mesma preocupação em diferenciar as práticas escolares de ensino da língua escrita e a dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade, Kleiman, apoiada nos estudos de Scribner e Cole, define o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizada ou não alfabetizada, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (1995, p. 19)

Mais do que expor a oposição entre os conceitos de “alfabetização” e “letramento”, Soares valoriza o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita: Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (In Ribeiro, 2003, p. 91).

“A alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado código escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita” (VAL, 2006, p. 19).

Alfabetização é um processo dentro do letramento, esta afirmação vem com muito mais força na concepção de Magda Soares que diz: Alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever enquanto o letramento envolve o uso social da leitura e escrita em diferentes contextos.

Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (Soares, 1998). Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis,

reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural. Em função disso, talvez seja a diretriz pedagógica mais importante no trabalho (dos professores), tanto na pré-escola quanto no ensino médio, seja a utilização da escrita verdadeira nas diversas atividades pedagógicas, isto é, a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização escolar é o texto: trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva. (Leite, p. 25).



Essas imagens ilustram bem o conceito de letramento. É abrir as portas e janelas do mundo por meio da leitura, da oralidade e ser capaz de se relacionar bem nas diversas práticas sociais. "Letramento é, sobretudo, um

mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que pode ser.” Magda Soares.

Tomando os dois extremos como ênfases nefastas à aprendizagem da língua escrita (priorizando a aprendizagem do sistema ou privilegiando apenas as práticas sociais de aproximação do aluno com os textos), Soares defende a complementaridade e o equilíbrio entre ambos e chama a atenção para o valor da distinção terminológica: Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (2003, p. 90)

Sob a ótica da formação profissional, isso implica acertar o passo das políticas educacionais e metodologias didático-pedagógicas, uma vez que é utopia crer que as tão sonhadas transformações e conseqüentemente as melhorias da educação advirão tão-somente pela mudança da postura do educador. É fato: a melhoria da educação só será impulsionada quando o sistema educacional, em todas as suas esferas, seja igualmente, sensibilizadas.

É preciso ir além e transcender o ensino didático mecanizado. Deve haver, logo, mais humanização, compromisso, ética e vontade de todos os envolvidos na educação, sejam na esfera administrativa, familiar e escolar.

É aí então, que entra os livros didáticos onde devem pautar-se pela clareza e correção dos conceitos e das informações que veicula e estimular a curiosidade e o interesse para o desenvolvimento dos conhecimentos, assim como instigar a discussão, a análise a crítica.

Os livros didáticos têm que ser isentos de erros, sua formulação tem que ser explícita, as concepções de ensino e de aprendizagem a partir das quais se estrutura. Os livros não são os únicos meios de ensino e aprendizagem, mais é

um dos recursos mais eficazes à nossa disposição. Ele fornece informações, propõe atividades, ajuda a organizar o trabalho em classe, apresenta textos interessantes para leitura, entre outras funções.

Ensinar a ler vai muito além de ensinar a decodificar palavras em um texto. É um processo que deve orientar os alunos no emprego de estratégias de leitura, na busca de construção e reconstrução do significado de um texto.

O leitor utiliza de vários procedimentos e tais procedimentos são empregados pelos leitores quando observam, antecipam, avaliam, interpretam, enfim, ao fazerem a leitura do mundo que os rodeia.

Ler é um ato, pois, que exige esforço mental ativo, portanto, a importância de o professor intervir nesse processo, orientando, incentivando, ensinando novos procedimentos que facilitem a interpretação de um texto.

Ensinar a ler faz parte do conjunto de práticas sociais que constituem o letramento e não é suficiente, pois, decodificar a língua escrita para ser um ser letrado. É necessário apropriar-se de uma nova condição, ou seja, tornar-se usuário dessa língua como leitor e produtor de textos, selecionando o que é de seu interesse de acordo com suas intenções: interagir com o outro, orientar-se, influenciar, informar, instruir-se ou prescrever, entre outros. Expressar-se enfim, quando a comunicação escrita aos diferentes contextos e condição de produção não apenas relacionados ao espaço escolar.

3 LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO LEITOR DO SÉCULO XXI

Podemos perceber que ao longo dos anos, a alfabetização passou por transformações significativas: deixou de ser um processo centrado apenas na decodificação de sons e letras para adotar uma perspectiva mais ampla, que considera o contexto social, cultural e as experiências do aluno. Apesar dos avanços, ainda persistem desafios que dificultam o alcance pleno da alfabetização de todas as crianças, exigindo reflexões e práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas e significativas.

A alfabetização no século XXI assume um papel fundamental na formação das crianças, constituindo-se como um passo essencial para o desenvolvimento das múltiplas linguagens e para o início do processo de letramento.

Nesse contexto, torna-se necessário buscar subsídios teóricos e práticos que permitam discutir as principais abordagens adotadas na alfabetização, bem como os desafios atuais enfrentados no campo educacional diante das constantes transformações sociais, tecnológicas e culturais.

Portanto, o livro didático surge como um importante mediador no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nas etapas iniciais da alfabetização. Mais do que um simples instrumento de apoio, ele deve ser compreendido como um recurso pedagógico que orienta, amplia e enriquece as práticas educativas, desde que utilizada de forma crítica e contextualizada.

Quando o professor faz uso reflexivo desse material, relacionando seus conteúdos às vivências e realidades dos alunos, o livro didático torna-se um aliado na formação leitora e escritora, favorecendo a construção do conhecimento e o desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas. Assim, o processo de alfabetização e letramento ganha sentido social, aproximando a escola do cotidiano e da cultura dos estudantes.

O desafio do professor contemporâneo é articular as práticas de alfabetização e letramento de forma integrada e significativa. Atividades que envolvem a leitura de diferentes gêneros textuais, a produção de textos reais, as rodas de leitura e o uso de materiais complementares ao livro didático contribuem para uma aprendizagem mais ampla e contextualizada.

O educador deve, portanto, compreender o livro didático como ponto de partida, e não de chegada, promovendo experiências em que a leitura e a escrita assumam sentido e função social. A alfabetização diz respeito ao aprendizado do sistema alfabético de escrita — isto é, à capacidade de ler e escrever de maneira convencional. Já o letramento ultrapassa essa dimensão técnica, envolvendo o uso social da leitura e da escrita em situações reais de comunicação. Conforme afirma Magda Soares (2004), alfabetizar e letrar são processos que devem ocorrer simultaneamente e de forma integrada, pois o

domínio do código e o uso social da linguagem escrita se completam mutuamente.

O livro didático constitui um dos principais recursos pedagógicos disponíveis nas escolas brasileiras, sendo amplamente distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sua função é oferecer suporte ao planejamento escolar, orientando o trabalho docente e contribuindo para a organização do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é fundamental compreender que o livro didático deve ser visto como um instrumento de apoio, e não como um modelo único e absoluto a ser seguido.

Nesse contexto, o livro didático exerce uma função pedagógica e cultural de grande relevância. Ele organiza conteúdos, propõe atividades e, sobretudo, pode estimular o gosto pela leitura quando utilizado de modo reflexivo e criativo. Um material didático bem selecionado e mediado pelo professor oferece textos de diferentes gêneros, amplia o repertório linguístico dos estudantes e favorece o desenvolvimento da interpretação crítica. No entanto, é fundamental que o docente vá além das páginas do livro, articulando práticas de leitura diversificadas que dialoguem com o cotidiano e as vivências dos alunos.

Além disso, o contato com diversos tipos de textos — narrativos, poéticos, informativos, jornalísticos, entre outros — contribui para o desenvolvimento do sujeito leitor, autônomo e crítico, capaz de refletir sobre as mensagens e construir sentidos próprios. Assim, quando articulado a outras práticas pedagógicas, o livro didático torna-se um aliado na formação de leitores conscientes e participativos, preparados para compreender e interagir com o mundo por meio da linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconhecem a relevância dessa ideia e a incorporam como um dos pilares da prática pedagógica. Assim:

...se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontem, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendem isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contatos sistemáticos com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participarem de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitores eficazes. "Cabe as instituições

escolares proporcionarem aos alunos diversos materiais de apoio que possam desfrutar e avançar com eficácia o seu desenvolvimento na leitura". (1998, p.12)

Em outras palavras os PCN ressaltam que é papel essencial da escola criar um ambiente que favoreça o contato constante com a leitura, oferecendo oportunidades reais para que os alunos aprendam a compreender e a interpretar textos. Isso implica não apenas disponibilizar bons materiais, mas também promover experiências que envolvam a leitura em situações significativas, orientadas por educadores que sirvam como exemplos de leitores competentes.

Conforme ressaltava Paulo Freire (1996), o educador deve atuar como mediador do conhecimento, adaptando os conteúdos e as atividades às vivências, aos saberes prévios e às necessidades dos alunos. Nessa perspectiva, quando o livro didático é utilizado de maneira crítica, reflexiva e criativa, torna-se um aliado essencial no processo de alfabetização e letramento, ao proporcionar o acesso a diferentes gêneros textuais e a propostas pedagógicas que ampliam o repertório cultural e linguístico dos estudantes.

Por outro lado, o uso mecânico e descontextualizado desse recurso pode reduzir o ensino à simples memorização de regras e conceitos, afastando o aluno das práticas reais de leitura e escrita e comprometendo o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e emancipadora. Segundo Magda Soares (2003), alfabetizar significa ensinar o funcionamento do sistema de escrita alfabética, enquanto letrar envolve possibilitar o uso social e significativo da leitura e da escrita. Ambos os processos são indissociáveis, pois é essencial que o aluno aprenda não apenas a decodificar e escrever palavras, mas também compreenda os sentidos e as finalidades de ler e escrever.

Nessa perspectiva, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) contribuíram de forma decisiva ao demonstrarem que a criança constrói hipóteses sobre a escrita, participando ativamente de seu próprio processo de alfabetização. Assim, o ensino deve reconhecer e valorizar as experiências linguísticas e

culturais que o aluno traz consigo, compreendendo-as como ponto de partida para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita no contexto escolar.

Portanto no século XXI, a educação enfrenta o desafio de formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de interagir de maneira significativa com o conhecimento e com a sociedade. Nesse cenário, alfabetização, letramento e o uso consciente do livro didático assumem um papel transformador, pois ultrapassam o simples ato de ler e escrever, promovendo a compreensão e a interpretação do mundo.

Dessa forma, o educador consolida seu papel de mediador essencial do conhecimento, transformando o livro didático em um recurso dinâmico, capaz de despertar a curiosidade e favorecer a construção ativa do saber. O uso crítico e contextualizado desse material possibilita que os estudantes compreendam a leitura como uma prática social significativa, e não apenas como uma tarefa escolar.

Em síntese, compreender a alfabetização e o letramento como processos complementares é essencial para a construção de uma educação mais significativa e transformadora. O livro didático, quando utilizado de forma crítica e criativa, pode se tornar um importante aliado nesse percurso, servindo como ponte entre o conhecimento escolar e as experiências sociais e culturais dos alunos. Contudo, é o professor quem desempenha o papel central nesse processo, mediando o saber, contextualizando os conteúdos e promovendo práticas que despertem o interesse, a curiosidade e o prazer pela leitura e pela escrita. Somente por meio de uma atuação pedagógica consciente e comprometida será possível formar leitores e escritores autônomos, críticos e participativos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

4 CONCLUSÃO

A reflexão sobre o letramento, a alfabetização e o livro didático permite compreender que esses três elementos constituem pilares fundamentais do

processo educativo, sobretudo na formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos. A alfabetização, entendida como o domínio do sistema de escrita alfabética, e o letramento, como o uso social e significativo da leitura e da escrita, devem caminhar de forma integrada e indissociável, possibilitando ao aluno não apenas decodificar palavras, mas atribuir sentido ao que lê e escreve.

O livro didático, por sua vez, quando utilizado de maneira crítica e contextualizada, ultrapassa o papel de mero instrumento de ensino para se tornar um mediador do conhecimento. Ele deve ser visto como ponto de partida para práticas pedagógicas reflexivas, criativas e significativas, que dialoguem com as experiências, saberes e realidades dos estudantes. Assim, o ensino da leitura e da escrita adquire função social e emancipadora, aproximando o aluno do seu contexto e preparando-o para atuar conscientemente na sociedade.

Nesse cenário, o professor assume papel central como mediador da aprendizagem, sendo responsável por transformar o livro didático em um recurso vivo, dinâmico e formativo. Cabe-lhe promover práticas de leitura e escrita que estimulem a reflexão, o pensamento crítico e a autonomia intelectual, contribuindo para a formação integral do sujeito.

Conclui-se, portanto, que alfabetização, letramento e livro didático, quando articulados sob uma perspectiva crítica e humanizada, constituem caminhos essenciais para o fortalecimento da educação no século XXI. É por meio dessa integração que a escola poderá cumprir sua função social de formar cidadãos capazes de compreender, interagir e transformar o mundo por meio da linguagem.

REFERÊNCIAS

ARTIGO SOBRE alfabetização, intervenção didática e letramento: uma tríplice possível. *Netsaber*. Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_7600/artigo_sobre_alfabetizacao.

[intervenção didática e letramento: uma triplíce possível](#). Acesso em: 29 set. 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985. Acesso em: 9 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Acesso em: 29 set. 2025.

KLEIMAN, Ângela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. Acesso em: 29 set. 2025.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *Letramento e alfabetização: uma proposta de articulação teórico-metodológica*. Campinas: Autores Associados, 2003. Acesso em: 29 set. 2025.

SCHI OCHETTI, Neuzi Schotten. *Caderno de estudos: fundamentos e metodologia da alfabetização*. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2006. p. 80. Acesso em: 10 out. 2025.

SILVIA. *Videtur*. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em: 29 set. 2025.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003. Acesso em: 10 out. 2025.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. Acesso em: 10 out. 2025.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995. Acesso em: 10 out. 2025.

VAL, Maria da Graça Costa. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Acesso em: 29 set. 2025.

- **Literatura infantil: fanzine, uma ferramenta para releitura dos contos de fadas (Suzana Garcia de Faria; Fernanda Lemos da Rosa; Nathaline Amorim de Oliveira)**

Literatura infantil: fanzine, uma ferramenta para releitura dos contos de fadas

Suzana Garcia de Faria

Fernanda Lemos da Rosa

Nathaline Amorim de Oliveira

DOI: [10.5281/zenodo.17581540](https://doi.org/10.5281/zenodo.17581540)

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre o uso dos fanzines como ferramenta pedagógica voltada ao desenvolvimento da leitura e da escrita literária no Ensino Fundamental. Para fundamentar essa discussão, apresenta-se inicialmente uma análise da literatura infantil sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando seus princípios e orientações para a formação do leitor literário.

Conforme a BNCC, a Literatura Infantil pode ser vista como uma porta de entrada para o universo maravilhoso da leitura, só que por vezes a escola apenas direciona ou prioriza a função didática dos textos direcionados à infância. Sendo assim, a orientação é que a escola precisa compreender como a literatura coloca sujeito em contato com os que vieram antes de, além de permitir a criação de laços com os estão ao redor, logo, é nutrição, socialização e humanização, assim, quando bem trabalhada no espaço escolar, revela-se como um verdadeiro tesouro na preparação das crianças para a vida. Nesta perspectiva, este trabalho visa contribuir para a inserção da literatura no ambiente escolar, principalmente, nos anos iniciais e finais, como uma forma de incentivar leitores e escritores.

DESENVOLVIMENTO

A literatura infantil ocupa um papel essencial na vida da criança, integrando-se de forma significativa ao seu processo de aprendizagem. Conforme explica Cademartori, esse gênero literário é definido principalmente pelo público a que se destina. Dessa forma, incluem-se como literatura infantil os textos que os adultos consideram apropriados para a leitura infantil, o que evidencia que sua classificação está diretamente relacionada à concepção social de criança e à compreensão cultural do que se entende por infância. Outrossim,

Um livro de literatura infantil, portanto, constitui uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atende aos seus interesses e respeita as suas possibilidades. A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança. Os temas são apresentados de modo a corresponder às expectativas dos pequenos e, ao mesmo tempo, superá-las, mostrando algo novo. A literatura infantil apresenta diversas modalidades de processos verbais e visuais. As melhores obras são aquelas que respeitam seu público, permitindo ao leitor infantil possibilidades amplas de dar sentido ao que lê. (Cademartori)

Dessa maneira, delimita-se, para este trabalho, os contos de fadas, que, conforme a redação do site Brasil Paralelo¹⁸, “são histórias populares com origem no folclore oral de tempos remotos.”, além disso, é um gênero textual com narrativas curtas e cheio de fantasias em um mundo belo e onírico já que os personagens que englobam o enredo seres fantásticos tais como: “fadas, elfos, magos, dragões, gnomos, anões e orcs.” tornando assim, as histórias instigantes. Vale ressaltar outra consideração do Brasil Paralelo que é “uma das suas principais características e propósitos é justamente apresentar os mistérios da vida, da realidade, cuja quantidade é imensurável.”.

Nessa perspectiva, a BNCC (p.64) orienta que a área de Linguagem tem como finalidade possibilitar aos estudantes que participem de práticas de linguagens diversificadas, para que assim possam ampliar suas capacidades

¹⁸ Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/o-que-sao-contos-de-fadas>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

expressivas em manifestações artísticas, corporais, linguísticas e também seus conhecimentos sobre essas linguagens.

Desta forma, compreende-se que trabalhar o gênero textual conto de fadas em conjunto com o gênero fanzine proporcionará ao estudante o desenvolvimento de diversas habilidades e conteúdo, principalmente a leitura e a escrita, uma vez que, o fanzine é capaz de promover a curiosidade e a leveza no ensino. Vale considerar que o aluno necessita de aulas interativas colocando o como centro da aprendizagem e essa prática pedagógica é capaz de alcançar diversos objetivos que possibilita ao aluno seu desenvolvimento pleno. Para CAMPOS¹⁹,

[...] o fanzine pode ser reproduzido e também dar origem a outros fanzines. No caso da escola, o fanzine pode ser uma produção interessantíssima, realizada como criação coletiva de professores e alunos, a partir de um tema de conteúdo escolar. Pode também assumir o papel de um veículo de comunicação entre os diversos segmentos que compõem a escola. Para a área de Língua Portuguesa, visando à produção de textos, o trabalho com fanzines pode trazer inúmeros benefícios. Um deles é o de demonstrar o caráter abrangente, criativo e prático da língua – atributos que nem sempre ficam claros nas aulas expositivas sobre os temas mais comuns da disciplina. O fanzine pode contribuir para formar alunos crítico-criativos, pois põe à prova o fato de que todos podem e devem escrever, e têm o que dizer sobre fatos e situações que os rodeiam.

Para tanto, trabalhar com o gênero contos de fadas através de adaptações em fanzines, possibilita ao professor colocar em prática tais orientações. Tendo em vista que os fanzines é uma mídia de produção independente em que os fãs de ficção científica escrevem pequenos textos trazendo ilustrações, histórias em quadrinhos, dentre outros, pode-se considerar esse gênero como uma expressão artística e um recurso para disseminar ideias.

Cabe ressaltar que Vasconcellos (2023), orienta o professor a tomar alguns cuidados ao se adotar o fanzine como ferramenta de aprendizagem, pois para possibilitar que os alunos se tornem críticos-criativos na produção de

¹⁹ Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/ARTIGO_5_fanzine.htm . Acesso em: 18 de outubro de 2023.

seus fanzines, faz-se necessário uma orientação prévia. Sendo assim, o professor precisa explicar sobre a organização dos assuntos e conteúdo a ser abordado, como os objetivos que devem ser alcançados com a produção, o tempo de elaboração e distribuição, além dos recursos materiais e financeiros que serão necessários à produção. Logo, para a autora o papel do professor é o de incentivador, mediador e articulador dos conhecimentos obtidos durante as aulas, a partir das discussões dos temas da disciplina escolhida e a maneira como eles serão abordados no fanzine.

Seguindo essa orientação, é importante considerar que o primeiro passo é pedir aos alunos a leitura dos contos de fadas, podendo escolher entre as oito opções: A Bela Adormecida no Bosque; Chapeuzinho Vermelho; O Barba Azul; O Gato de Botas; As Fadas; Cinderela ou A Gata Borralheira; Henrique do Topete e O Pequeno Polegar. Depois de fazer a escolha do livro, o professor orientará na construção, fazendo leituras de diferentes fanzines para que o estudante entenda a estrutura e o funcionamento do texto.

Considerando que as escolas públicas normalmente possuem poucos recursos, a proposta é construir em uma folha de papel sulfite, seguindo a orientação do vídeo a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=iAd9xJwuDIU>

Na sequência, os alunos produzirão a releitura em forma de Histórias em Quadrinhos ou narrativa, podendo produzir seus próprios desenhos ou utilizar a colagem como opção. Desta forma, ativa-se a criatividade e as habilidades que às vezes não foram exploradas pelo estudante, fazendo com que ele seja capaz encarar novos desafios recriando histórias.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a articulação entre o gênero conto de fadas e o gênero fanzine configura-se como um recurso pedagógico eficaz, capaz de favorecer o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita no contexto escolar. Ambos os gêneros despertam o interesse dos estudantes pela literatura e pela produção textual, além de promoverem a construção de conhecimentos sobre diferentes temas. Enquanto o conto de fadas oferece uma leitura prazerosa e

acessível, o fanzine, por sua estrutura simples e atrativa, aproxima-se do universo infantil e juvenil, estimulando a expressão criativa e o desejo de escrever.

Dessa forma, considera-se que o professor pode alcançar resultados significativos ao incorporar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas, possibilitando aos alunos explorarem o imaginário, exercitar a criatividade e desenvolver habilidades linguísticas de maneira lúdica e envolvente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BNCC disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-depraticas/ensino-medio/203-literatura-infantil-reflexoes-epraticas#:~:text=A%20literatura%20nos%20coloca%20em,nossas%20crian%C3%A7as%20para%20a%20vida> . Acesso em: 09/10/2023.

CADEMARTORI, Lígia Literatura infantil. Disponível em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/literatura-infantil>. Acesso em: 09/10/2023.

VASCONCELOS, Emanuella Silveira; RIZZATTI, Ivanise Maria; MACHADO, Ana Carolina Ferreira; SANTOS, Verônica Soares dos; RODRIGUES, Hellen

Cris de Almeida; SANTOS, Miqueias Ambrósio dos; SILVEIRA, Elda da Silva. O uso do fanzine como recurso pedagógico para a produção de conhecimento e divulgação científica do tema água. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 8, 7 de março de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/8/o-uso-do-fanzine-comorecurso-pedagogico-para-a-producao-de-conhecimento-e-divulgacao-cientificado-tema-agua>. Acesso em: 09/10/2023.

- Mediação ativa e políticas públicas: estratégias compartilhadas de proteção ao desenvolvimento infantil frente ao uso excessivo de telas (Aldenir Rodrigues Fernandes Lima; Antonio Carlos de Lima Oliveira; Léa Antônia Corrêa da Silva Costa; Leidimar Brito da Silva Cunha; Josiane Sérgio da Silva Miranda)

Mediação ativa e políticas públicas: estratégias compartilhadas de proteção ao desenvolvimento infantil frente ao uso excessivo de telas

Aldenir Rodrigues Fernandes Lima

Antonio Carlos de Lima Oliveira

Léa Antônia Corrêa da Silva Costa

Leidimar Brito da Silva Cunha

Josiane Sérgio da Silva Miranda

DOI: [10.5281/zenodo.17683469](https://doi.org/10.5281/zenodo.17683469)

RESUMO

O presente artigo científico objetiva analisar os impactos do uso excessivo de telas no desenvolvimento infantil, com foco nas esferas cruciais da concentração, da aprendizagem e da aquisição da linguagem. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica e documental de caráter exploratório, pautada no rigor de Lakatos e Marconi e nas perspectivas teóricas de Vygotsky sobre a aquisição da linguagem por meio da interação social, além de documentos oficiais, como as diretrizes da Sociedade Brasileira de Pediatria (2022). Os resultados convergem para a associação entre a exposição precoce e desmedida a telas e o surgimento de atrasos significativos no neurodesenvolvimento, notadamente na capacidade de atenção sustentada, devido à hiperestimulação, e na linguagem, pela falta de reciprocidade (Ceron-Litvoc, 2024). A discussão aprofunda a necessidade da mediação parental ativa e da limitação estrita do tempo de tela, em consonância com as recomendações de não exposição antes dos dois anos de idade. Conclui-se que a proteção do desenvolvimento integral requer a priorização de interações sociais ricas e de brincadeiras não digitais (Becker, Viana e Donelli, 2022), reforçando a responsabilidade compartilhada entre família, escola e Estado, conforme preconiza o Projeto de Lei PL 3.034/2025 (Brasil, 2025), elevando o tema ao *status* de política pública de saúde e educação.

Palavras Chave: Desenvolvimento Infantil; Tempo de Tela; Aquisição da Linguagem.

Introdução

A sociedade atual, que vive a revolução digital, vê os dispositivos eletrônicos entrando cedo na rotina das crianças. Os dispositivos eletrônicos, que antes eram só ferramentas para comunicação e trabalho, agora estão em todo canto e, muitas vezes, substituem as interações que são essenciais para o desenvolvimento das crianças. Na minha opinião, essa presença precoce dos dispositivos eletrônicos pode mudar a forma como as crianças aprendem e se relacionam. Neste contexto, eu vejo que este artigo tem como objetivo analisar o impacto do uso excessivo de telas no desenvolvimento infantil. O foco está na concentração das crianças, na aprendizagem das crianças e na aquisição da linguagem das crianças. A discussão explica o papel da mediação parental e a necessidade de políticas públicas para reduzir os riscos ligados à exposição precoce e exagerada das crianças às telas. O texto oferece uma visão geral que pode ajudar a prática pedagógica e a prática familiar.

A metodologia empregada neste trabalho consistiu em uma revisão bibliográfica e documental de caráter exploratório. Para a condução da pesquisa e a coleta de dados, seguiu-se o rigor metodológico estabelecido por Marconi e Lakatos (2004), onde a revisão de literatura se apoia em material já elaborado, constituído principalmente de artigos científicos, monografias e documentos oficiais. Foram selecionados trabalhos científicos brasileiros recentes e guias de orientação de órgãos oficiais, como a Sociedade Brasileira de Pediatria (2022) e o Projeto de Lei PL 3.034/2025 do Senado Federal que apresenta um panorama atualizado sobre o tema. Analisamos o material, interpretamos as informações e cruzamos os dados para mostrar a correlação entre a exposição excessiva a dispositivos digitais e os atrasos no neurodesenvolvimento. Descrevemos as estratégias de prevenção e intervenção.

Referencial Teórico

O arcabouço teórico que aborda a influência dos dispositivos digitais no desenvolvimento infantil tem ganhado solidez no Brasil, refletindo uma

preocupação que se intensifica a cada dia, sobretudo no período crucial da primeira infância (0 a 6 anos). É um momento de formação intensa, e a inserção precoce da tecnologia levanta questões urgentes sobre como proteger o neurodesenvolvimento.

Impactos na Concentração e Aprendizagem

A concentração e a atenção sustentada são funções importantes que dão base para toda a aprendizagem, seja ela na escola ou fora dela (Munhoz et al., 2022). Os estudos mostram que a exposição excessiva às telas aumenta os casos de falta de atenção. Esse problema acontece porque o conteúdo digital, como jogos e vídeos curtos, estimula demais e oferece recompensa imediata. Eu vejo que a aprendizagem verdadeira exige que a gente consiga processar as informações de forma mais profunda e criar conexões fortes no cérebro. A participação ativa que surge quando a gente brinca explorando e interage com outras pessoas traz um nível de envolvimento mental que o uso passivo da tela não consegue dar.

O uso passivo da tela não oferece o mesmo nível de envolvimento mental que a aprendizagem precisa para construir um conhecimento sólido. Embora dispositivos como o tablet possam ser incorporados ao universo lúdico da criança, a pesquisa de Becker, Viana e Donelli (2022) sobre a "*Infância Touch Screen*" sugere que o potencial máximo de desenvolvimento cognitivo e a qualidade da interação são alcançados apenas quando há a mediação ativa de um adulto. Os autores alertam que o predomínio do brincar criança-tela traz problemas nas interações interpessoais e dificulta a capacidade de ficar concentrado em uma atividade, também reforçam que a tecnologia não deve ser um substituto para o brincar não digital.

Prejuízos no Desenvolvimento da Linguagem

O desenvolvimento da linguagem é um processo eminentemente social, cuja construção e florescimento dependem essencialmente da interação dialógica e da riqueza das trocas afetivas e verbais com os cuidadores (UFGM, 2023). Essa perspectiva é solidificada pela teoria sócio- histórica de Vygotsky, para quem a linguagem emerge como uma ferramenta psicológica e cultural essencial, sendo adquirida fundamentalmente por meio da interação social e do contato com o outro, e não como um processo meramente inato (Vygotsky, 2010). Diante disso, a exposição a telas, no período crítico da primeira infância, antes dos dois anos, tem sido ligada a atrasos na aquisição da linguagem. As diretrizes da Sociedade Brasileira de Pediatria (2022) reforçam esse aspecto.

Tal prejuízo é explicado pelo fato de que a comunicação mediada pela tela é unidirecional e, inerentemente, carece da reciprocidade e da proto-intersubjetividade que são cruciais para o bebê. Em essência, o contato com o dispositivo digital viola o princípio vygotskiano da interação como motor do desenvolvimento. O tempo gasto passivamente diante dos dispositivos, portanto, não é apenas um tempo "perdido", mas sim um tempo ativamente deslocado de interações verbais complexas, que são os verdadeiros motores do desenvolvimento linguístico (Munhoz et al., 2022). A revisão de literatura de Munhoz et al. (2022) destaca ainda que a falta de percepção dos pais e cuidadores quanto à dimensão desses impactos no desenvolvimento da linguagem infantil reforça a urgência na necessidade de orientação e intervenção preventiva.

Aprofundando essa análise sob uma perspectiva fenomenológico-estrutural, Ceron-Litvoc (2024) argumenta que a própria presença de dispositivos eletrônicos no campo de interação pode provocar alterações na sincronia corporal estabelecida entre o cuidador e o bebê. Este processo resulta em um empobrecimento do sistema de trocas, impactando diretamente a intercorporeidade. Consequentemente, essa modificação na dinâmica relacional afeta a capacidade da criança de autorregular suas emoções e, mais adiante, compromete o estabelecimento das bases necessárias para o surgimento pleno da comunicação verbal, reafirmando o risco do uso não mediado (Ceron-Litvoc, 2024).

Recomendações Oficiais e Mediação Parental

Com os riscos que observamos, a mediação parental aparece como uma importante e efetiva forma de proteger o desenvolvimento das crianças. O Guia do Governo Brasileiro traz diretrizes simples, em linha com as recomendações internacionais, e as diretrizes devem ser o ponto de partida para organizar a família (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2022). A seguir, vamos detalhar as recomendações oficiais para cada faixa etária:

Tabela 1 – Tempo de tela por idade recomendado pela ABP.

Idade e Tempo de tela	
menores de 2 anos de idade	evitar exposição a telas
de 2 a 5 anos de idade	até uma hora por dia
de 6 a 10 anos de idade	de uma a duas horas por dia
de 11 a 18 anos de idade	de uma a duas horas por dia

Fonte: Adaptado de SPP (2022).

A mediação parental, porém, não se limita ao tempo de exposição da criança. A mediação parental tem que cuidar da qualidade do conteúdo que a criança consome e do contexto de uso em que a criança está inserida. Os especialistas, de acordo com Puccinelli et al. (2023), dizem que os pais devem ser filtros e mediadores ativos. Os pais devem transformar o uso passivo em uma experiência de conversa, especialmente quando o uso for necessário por motivos práticos ou sociais. Essa mediação ativa envolve conversar sobre o conteúdo, assistir junto e, crucialmente, substituir o tempo de tela por brincadeiras não mediadas e interações sociais presenciais. Corroborando essa necessidade de estímulo alternativo e supervisionado, Becker, Viana e Donelli (2022) afirmam:

Portanto, o tempo de uso dos dispositivos e o conteúdo dos jogos devem ser monitorados, assim como deve haver um investimento em brincadeiras, brinquedos e demais recursos lúdicos que possam estimular a criatividade, as capacidades sensório-motoras e as

habilidades sociais, o que também deve ser incentivado na escola (p. 135).

Percebe-se que a preocupação com o uso excessivo de telas vai além da família e chega ao debate no Congresso do Brasil. O Projeto de Lei PL 3.034/2025 quer mudar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para prevenir a exposição excessiva a telas e, ao mesmo tempo, incentivar o acesso a atividades que não são digitais (Brasil, 2025). Destaca-se, o Projeto de Lei PL 3.034/2025 que pode ajudar a proteger as crianças dos malefícios do uso de tela. As consequências da proposta, segundo a Senadora Augusta Brito (PT/CE), garantem que as crianças e os adolescentes usem a tecnologia de forma segura e responsável.

As consequências também protegem a privacidade das crianças e dos adolescentes. As consequências ainda protegem os dados pessoais das crianças e dos adolescentes. Além disso, a proposta limita o tempo de uso seguindo o conselho de especialistas e impede que as crianças acessem conteúdo ruim ou propaganda direcionada. Eu acredito que a iniciativa mostra que a família, a escola e o governo trabalham juntos. A iniciativa incentiva a família, a escola e o governo a organizar brincadeiras e esportes sem tela. A iniciativa dá prioridade ao contato humano e à interação social. (Brasil, 2025). Esta medida legislativa reforça a responsabilidade compartilhada na proteção integral do neurodesenvolvimento infantil, elevando a questão do tempo de tela ao status de política pública de saúde e educação.

Conclusão

As pesquisas indicam que o conteúdo digital muito estimulante atrapalha as funções de controle mental, e isso gera problemas de atenção e de concentração, que são fundamentais para a aprendizagem na escola. Na linguagem, a quebra do princípio vygotskiano que coloca a interação social como motor do desenvolvimento é grave. A comunicação que vem só da tela

impede a reciprocidade e impede a sincronia corporal com os cuidadores, sendo elas essenciais para a criança adquirir a fala (Ceron-Litvoc, 2024).

Diante desse cenário de riscos no neurodesenvolvimento, a estratégia de mitigação primária reside na abstinção de telas para crianças menores de dois anos, conforme preconizado pela Sociedade Brasileira de Pediatria (2022). Contudo, o sucesso da proteção transcende o mero limite de tempo, exigindo a mediação parental ativa, que atua na qualidade do conteúdo e no contexto de uso (Puccinelli et al., 2023). Essa mediação deve envolver o monitoramento do tempo e dos jogos, mas, sobretudo, o investimento em brincadeiras e recursos lúdicos que estimulem as capacidades sensório- motoras e as habilidades sociais, conforme defendem Becker, Viana e Donelli (2022).

O Projeto de Lei PL 3.034/2025 tem como objetivo reforçar a responsabilidade compartilhada entre a família, a escola e o Estado. Seu objetivo do Projeto de Lei PL 3.034/2025 é proteger o neurodesenvolvimento infantil e o desenvolvimento integral. Portanto, a saúde cognitiva, a saúde linguística e a saúde socioemocional da criança na era digital não vêm de negar toda a tecnologia. Finalmente, a prioridade total à interação humana, ao brincar sem telas e à afetividade são os pilares que garantem um desenvolvimento integral e saudável para a criança.

Referências

BECKER, D.; VIANA, M. I. L.; DONELLI, T. M. S. Infância Touch Screen: um estudo exploratório sobre o brincar com *tablets*. Contextos Clínicos, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 117-139, jan./abr. 2022. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/contextosclinicos/article/view/23147/60749071>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 3.034, de 2025. Altera o Estatuto da Criança e do Adolescente para prevenir a excessiva exposição a telas e

estimular o acesso a atividades não digitais. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/169272>.

Acesso em: 17 nov. 2025.

CERON-LITVOC, Daniela. Impacto do uso de telas no desenvolvimento inicial. Revista Psicopatologia Fenomenológica Contemporânea, v. 13, n. 2, 2024. Disponível em: <https://revistapfc.com.br/rpfc/article/view/1191/1138>.

Acesso em: 15 nov. 2025.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2004.

MUNHOZ, B. F. et al. Impacto do uso excessivo de telas no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura. Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas–FMU/Brasil, 2022. Disponível em: <https://arquivo.fmu.br/prodisc/fono/bfm.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

PUCCINELLI, M. F. et al. Telas na infância: postagens de especialistas em grupos de cuidadores no Facebook. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 43, n. 1, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/SMRTnNDrkMHmdW8G3QBFtHt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Manual de orientação: grupo de trabalho saúde na era digital (2019-2021): #menos telas #mais saúde. Rio de Janeiro: SBP, 2022. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22246c-ManOrient_-_MenosTelas_MaisSaude.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Uso excessivo de

telas na infância pode causar atraso de fala. Belo Horizonte: UFMG, 2 jan. 2023. Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/uso-excessivo-de-telas-na-infancia-pode-causar-atraso-de-fala/>. Acesso em: 17 nov. 2025.

VYGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

- Morfologia e formação das palavras (Elisama Terezinha Turatti)

Morfologia e formação das palavras

Elisama Terezinha Turatti

DOI: 10.5281/zenodo.17643925

RESUMO

O presente artigo tem como foco de pesquisa o estudo dos processos de formação de palavras, bem como a estrutura interna presente nos vocábulos da Língua Portuguesa falada no Brasil. Para tanto, valeu-se da metodologia de revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Estrutura das palavras. Formação de palavras.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de artigo científico, trata-se de um estudo sobre a formação das palavras, estuda a estrutura interna das palavras, e como as classes gramaticais agrupam essas palavras, com base nas suas funções morfológicas e sintáticas, este estudo que foi escolhido busca aprofundar a compreensão como a morfologia influencia a organização das classes gramaticais e na formação das palavras.

A morfologia representa pilares fundamentais no estudo da linguagem humana, tem a sua palavra originada do grego "*morfhe*", significa (morfo: forma), *logia* (logos: estudo), é o estudo da forma, da estrutura, formação e classificação das palavras. A morfologia, enquanto investiga a estrutura das palavras, desempenha um papel crucial na compreensão da gramática de uma língua. Este estudo visa explorar as interações entre morfologia e classes gramaticais.

DESENVOLVIMENTO

Para analisarmos e aprofundarmos, em nosso estudo, recorreremos a uma revisão detalhada das literaturas existentes, exploramos as teorias e conceitos fundamentais propostos por ilustre autores da área da linguística, como Bechara e dentre outros.

E para investigar a relação entre morfologia e classes gramaticais, adotamos uma abordagem metodológica de pesquisa, textos linguísticos de autores renomados, como citados acima e utilizamos métodos quantitativos para análise de pesquisa.

Para esta pesquisa trouxemos o espaço público das escolas públicas quando estive atuando, como educadora e com as educadoras que também que diz respeito faziam parte da equipe, cumpre aqui registrar com grande gratidão a todas elas que se dedicavam a repassar seus conhecimentos.

Outro objetivo é ampliar o conhecimento no universo linguístico, e esperando assim explicitar as diversas formas de respeito à diversidade dos conhecimentos, assim, cabe o educador avaliar os métodos que serão melhor aplicados ao desenvolvimento da aprendizagem.

De acordo com pesquisa feita pelo MEC, de 7 de cada 10 alunos do 3º ano do ensino médio tem nível insuficiente em português e matemática, entre os estudantes desta etapa de ensino, menos de 4% tem conhecimento adequado nestas disciplinas. É que mostra os dados do sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB), 2017, dados estes divulgados pelo MEC. Neste contexto, a solução para resolver, cabe o educador desenvolver e avaliar como aplicar as metodologias necessárias para que o educando aprenda com maior facilidade e aprenda a se interessar pela matéria.

Nesta pesquisa feita neste estudo do tema que foi escolhido, sobre morfologia, vemos uma grande interconexão entre a estrutura morfológica das palavras dentro das classes gramaticais e sua função sintática. Observamos que diferentes classes gramaticais exibem padrões morfológicos distintos, refletindo suas diferentes funções sintáticas. Segundo Bechara (2009), na

formação das palavras dois são os principais processos de formação de palavras em português do ponto de vista de sua expressão e sua constituição: a) composição; b) derivação. Segundo amostragem de Bechara (2009), a derivação consiste em formar palavras de outra primitiva, por meio de afixos. De modo geral, especialmente na língua literária e técnica, os derivados formam os radicais de tipo latino em vez de um tipo português quando estes sofrem a evolução própria da história da língua: áureo (e não ouro), capilar (e não cabelo), aurícula (e não orelha), etc. (MB1, 429-430). Outros grandes autores em suas obras, explicam o assunto do estudo de morfemas, Os morfemas lexionais desempenham um papel crucial na gramática das línguas, indicando informações como número, pessoa e tempo verbal, Câmara, (1970), temos ainda, A morfologia é essencial para compreender como as palavras são formadas e como seu significado pode ser modificado através de adição de afixos. Rodrigues (2002).

CONCLUSÃO

Diante que foi exposto, em síntese, a morfologia é uma área muito rica e extensa que engloba a linguística, que nos faz compreender a estrutura da formação das palavras, e suas relações tanto gramatical quanto a suas funções, por meio de contribuições e estudo de autores brasileiros, podemos assim entender, mais o assunto, deste fascinante campo de conhecimento que faz parte da nossa língua portuguesa, cabe a cada educador com sua metodologia em sala de aula, analisar qual o método de ensino a ser aplicado de melhor maneira de repassar este assunto muito importante da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

BASILIO, Margarida. Formação e classes de palavras no português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2006.

BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática portuguesa. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

CÂMARA Jr. Joaquim Mattoso. Estrutura da Língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 1975.

CEGALLA, Domingos Paschoal. Novíssima Gramática de Língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

LUFT, Celso Pedro. Moderna Gramática Brasileira. Porto Alegre: Globo, 1979.

MANCAMBIRA, José Rebouças. A estrutura morfo-sintática do português. São Paulo: Pioneira, 1978.

MONTEIRO, José Lemos. Morfologia portuguesa. Campinas: Pontes, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística Geral. São Paulo, Cultrix, s.d.

VILELA, Mário. Gramática de língua Portuguesa. Coimbra: Almedina, 1995.

- Método do desenho no processo de alfabetização na visão de Paulo Freire (Andreza Costa Ribeiro; Bruna Rafaela Silva de Souza; Dayane Gasparotto Biagio; Elisângela Santos da Silva Sá; Kelly Cristina Martoni)

Método do desenho no processo de alfabetização na visão de Paulo Freira

Andreza Costa Ribeiro

Bruna Rafaela Silva de Souza

Dayane Gasparotto Biagio

Elisângela Santos da Silva Sá

Kelly Cristina Martoni

DOI: 10.5281/zenodo.17789735

RESUMO:

O presente artigo apresentado tem a finalidade de analisar a utilização do método do desenho como um caminho para a alfabetização segundo o autor Paulo Freire. Com a isso, analisa-se no decorrer do mesmo uns pontos importantes sobre como o desenho e como abjetivo ajudar a criança nesse processo de aprendizagem na concepção do autor citado acima. Frente a isso, analisaram-se alguns autores como: Paulo Freire, Damazio e entre outros para o desenvolvimento do trabalho. Utilizou-se como metodologia pesquisa bibliográfica e com o desígnio de conseguir as propostas. Se conclui então, que o desenho para a criança contribui de forma significativa não apenas no processo de alfabetização, contribui também no desenvolvimento da mesma em todas as etapas vida.

Palavras-chave: Desenho. Método. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Na vida de qualquer criança, a alfabetização desempenha um papel muito importante, pois, é através dela que a criança se desenvolve socialmente, cognitivamente e suas habilidades, além da construção de conhecimentos, isso através das experiências de vida de cada criança, em casa e na escola.

Existem muitas crianças que possuem o contato com a língua escrita no ambiente em que está inserida. Pode-se enfatizar a observação de cada criança no ambiente familiar sobre os materiais escritos, seja em produtos utilizados em casa, ver alguém escrevendo um bilhete e entre outros. Diante disso, esse primeiro contato com a escrita e leitura possibilita a percepção de cada criança sobre a comunicação.

Primeiramente, quando a criança chega na escola é indagada ao nível de letramento que a mesma se encontra. Soares (1998), afirma que se deve destacar que o letramento é visto de uma maneira prazerosa e não só na escola que se lê, mas em diversos e diferentes lugares, no início do processo de alfabetização.

A participação e a inserção da criança no mundo letrado, inicia-se através do processo do compreender e adquirir a linguagem escrita dentro da realidade de cada uma.

Ressalta-se que o pedagogo se torna a pessoa responsável pelo início das experiências da escola na vida das crianças, ou seja, pela alfabetização, que por meio da leitura e escrita constroem-se as peças essenciais de todas as disciplinas dentro do currículo escolar.

Através da hipótese de que no geral todas as crianças possuem capacidade de aprender, depara-se com o fato que alguns alunos conseguem chegar ao princípio da alfabetização, porém, não conseguem desenvolver de maneira adequada a leitura e a escrita quando chegam ao um nível maior de ensino.

Esse acontecimento traz uma certa intriga ao considerar as concepções de Paulo Freire no processo de alfabetização.

Alguns defensores do letramento distinguem que há uma falha no processo de alfabetização devido uma falta de especificidade. Soares, tem como objetivo acalmar os conflitos entre as nomenclaturas de letramento e alfabetização, diferenciou esses termos e acrescentou que os mesmos não se excluem, mas sim se somam, afirma também que: “alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando.” (SOARES, 2004, p. 9).

Se torna desafiador atualmente a alfabetização e equilibra-la entre métodos e teorias. Segundo a concepção sobre a alfabetização de acordo com Paulo Freire são fundamentais o entendimento da educação da escola seja a partir do contexto social de cada aluno.

Cada escola possui uma cultura diferente e tem o dever de proporcionar aos seus alunos diferentes atividades, linguagens e espaços para formar futuros cidadãos autônomos e críticos. De acordo com Paulo Freire (1987), o centro sobre a percepção de alfabetização se constata a partir da cultura e momentos de dominação de cada um, bem como possuir e reconhecer os oprimidos maneiras de rompimento de estruturas que impossibilitam a mudança da realidade social em que vivem opressivamente.

Alfabetização é uma qualidade da consciência humana, pois possibilita às pessoas instrumentos para pensar e agir reflexivamente. Eis a definição que o professor Ernani Maria Fiori apresenta ao prefaciá-lo livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987, p. 5)

Esse sentido, quem sabe, constitua o mais certo sobre a alfabetização, aprender escrever de uma maneira prazerosa sobre fatos de sua vida sendo o próprio autor, a pedagogia de Paulo Freire como método de alfabetização, possui uma ideia de animo a todos os seres humanos como “educação como prática da liberdade”.

Durante o processo da alfabetização, cada criança leva com ela na escola as primeiras experiências grafadas no papel em forma de desenho livre, e é através do desenho que permite cada criança expor seus sentimentos, seus desejos, suas ideias, vontades e anseios. Pode-se dizer então que, o desenho torna-se uma linguagem significativa, ou seja, ele torna-se um elo entre a criança e a descoberta do mundo.

Assim sendo, este presente trabalho tem como objetivo analisar a alfabetização na concepção de Paulo Freire e como metodologia o desenho, portanto, acredita-se que o assunto abordado neste artigo é muito importante para os docentes em sala de aula, pois, é de extrema necessidade conhecer a finalidade da alfabetização e contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e se construir o conhecimento da criança.

O desenvolvimento deste estudo utilizou como metodologia pesquisa bibliográfica, centrando seu foco sobre as contribuições da fundamentação teórica de Paulo Freire e embasamento em outros autores como: Magda Soares, Zatz e entre outros.

Para alcançar as propostas do presente trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos, o primeiro sobre o significado de infância, o segundo método da alfabetização através do desenho, o terceiro a visão de Paulo Freire e a alfabetização e o último sobre letramento e alfabetização

Nas considerações finais conclui-se o presente artigo, a partir de uma reflexão sobre o tema abordado, análise das discussões teóricas, e enfim, como a concepção de Paulo Freire sobre a alfabetização e o método do o desenho contribuem para o desenvolvimento no processo de aprendizagem da criança.

VISÃO DE PAULO FREIRE SOBRE O MÉTODO DO DESENHO NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Paulo Freire, o mesmo confirma que a alfabetização vai além de ser um simples método, ela é o relacionamento de todos os envolvidos nesse processo. A partir dessa relação, forma-se um elo de cultura, momentos em que todos os envolvidos possam relatar suas experiências vividas.

“De que forma entender as dificuldades durante o processo de alfabetização de alunos sem saber o que se passa em sua experiência em casa?” (FREIRE, 1990, p. 111).

A participação e a inserção da criança no mundo letrado, inicia-se através do processo do compreender e adquirir a linguagem escrita dentro da realidade de cada uma.

Geralmente, associa-se a palavra desenho á atividades grafadas e reproduzidas com lápis no papel, á ideias representadas por objetos ou até mesmo a alguma figura e imagem reproduzidas. Portanto, o desenho é a maneira de expressão de cada criança em particular, ou seja, é o modo que

cada uma expressa seus desejos, ideias, vontades e sentimentos, bem como revela sua ideia do mundo por meio das diferentes maneiras de mostrá-lo. Constitui-se também o modo de expressão particular da criança, do ambiente em que está inserido.

O desenho pode-se perceber, que além de estar presente nas atividades de todo ser humano, encontra-se presente também no dia a dia da criança, seja em representações, em mapas, cadernos da escola ou até mesmo ao abrir um livro de histórias com figuras.

Segundo Derdyk, o desenho apresenta uma natureza transitória e tão versátil, utilizado em vários momentos de nossas vidas. (1993, p.10)

A autora ainda destaca sobre a antiguidade da linguagem do desenho, “permanente, sempre esteve presente desde que o homem inventou o homem. Atravessou fronteiras espaciais e temporais, e por ser tão simples, teimosamente acompanha a nossa aventura na terra”. (DERDYK, 1993, p.10). Edith Derdyk, destaca que o desenho percorreu por vários e diferentes caminhos durante a história e da evolução do ser humano, com isso o mesmo continua fazendo parte da vida do homem até hoje.

Os homens antigamente desde a pré-história “(...) tinham a mesma necessidade que nós de comunicar o que estavam pensando e sentindo. Devem ter feito isso de várias formas. Uma delas foi desenhando e pintando” (ZATZ, 2002, p.16). O desenho era usado pelos homens para se expressarem graficamente, foi o primeiro registro que o ser humano utilizou, entre as linguagens diferentes, dentro da sociedade primitiva para se comunicarem.

Desde a pré-história, os homens registravam nas paredes de cavernas desenhos, era uma forma de se expressarem para revelarem a maneira de viverem e passar suas experiências e conhecimentos da época.

Ocorreram algumas transformações no contexto social no passar do tempo, conseqüentemente aperfeiçoaram-se os desenhos e os mesmos começaram a adquirirem formatos mais elaborados.

Em diferentes sociedades cada desenho assume-se um papel. Na Mesopotâmia, por exemplo, foi através do desenho o auxílio que o povo

oriental e ocidental obteve, pois, foram elaborados mapas cartográficos para facilitarem atividades comerciais dos mesmos.

Zatz, diz que lentamente, o desenho começou a representar-se através de materiais diferentes, como: barro, pedras, argilas, madeiras e finalmente, no papel conhecido atualmente. (2002, p.20). Observa-se que antigamente e atualmente “o homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posterioridade” (DERDYK, 1993, p.10). De acordo com a autora, pode-se dizer que, durante o processo trilhado pelo homem, o desenho teve um papel muito importante, além de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da linguagem nas antigas sociedades e proporcionar o início da escrita.

O desenho, da mesma maneira que se estabeleceu como uma maneira para que as antigas civilizações pudessem se expressar, até hoje é a primeira grafia que a criança se manifesta. É através do desenho que a criança constitui sua forma de registrar seus sentimentos, suas descobertas, ou seja, o mundo do seu ponto de vista.

Com isso, o desenho é responsável por diversas possibilidades no mundo infantil, “possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar (...)” (MOREIRA, 2009, p.26). A autora afirma que ao desenhar a criança desenvolve outras linguagens e outras formas de se expressar como brincar, cantar, falar e entre outras.

Conforme o crescimento da criança nota-se as mudanças que ocorrem nos desenhos. A cada faixa etária, a criança, desenvolve suas próprias características e diversas formas de desenhar. Essas formas de desenhar são diferentes entre as crianças. Isso devido às características de cada uma, o contexto social em que vivem fatores sociais e biológicos. Os desenhos são uma forma das crianças se sentirem livres para exporem o que sabem.

Considerando as características particulares do desenho de cada criança e levando em conta que o mesmo desenvolve vários aspectos da criança como emocional cognitivo e entre outros, vários profissionais como psicólogos, psiquiatras e outros, tem estudado o desenho.

Um dos primeiros que dedicou ao estudo o desenho da criança e seu cognitivo foi Georges Henri Luquet (1969). O mesmo em seus estudos tinha o objetivo de compreender a maneira de a criança desenhar. Georges Henri Luquet acreditava, segundo sua concepção, que o desenho infantil “não mantém as mesmas características do princípio ao fim. Portanto, convém fazer sobressair o caráter distintivo das suas fases sucessivas” (LUQUET, 1969, p.135).

O autor ainda destaca que no começo, a criança inicia seu desenho sem interesse da representação de alguma coisa e ao finalizar o mesmo, já consegue interpretar seu desenho dando um nome. Cada criança, através do desenho, consegue revelar detalhes, por menores que sejam, além de não se preocuparem com a estrutura visual.

Com o passar do tempo e idade, os desenhos começam a terem detalhes através de objetos “(...) têm por finalidade particularizar as formas que antes eram genéricas” (PILLAR, 1996, p.50). Segundo a concepção da autora, observa-se que o desenho da criança se caracteriza pelo visual, ou seja, o desenho infantil começa a ser representado com vários detalhes.

Estudado e pesquisado por todo o mundo, Paulo Freire, é um educador de origem brasileira, mas, no Brasil, seus estudos sobre o processo de alfabetização infantil, observa-se que fora substituído ou talvez esquecido, por uma hipótese de que letrar se torna mais importante do que alfabetizar.

A alfabetização antes de Paulo Freire, era entendida da seguinte maneira: aprender a ler e escrever. Paulo freire obteve um olhar diferenciado sobre a alfabetização e na sua concepção defendia que a mesma necessita ser conscientizadora e emancipadora. Antes de ler e escrever é preciso ler o mundo, pois, o aluno precisa ter consciência sobre o que se passa a sua volta de maneira crítica. Paulo Freire diz que “a alfabetização e a conscientização *jamaís se separam*” (1990, p. 14).

Através desse sentido, o aluno não faz apenas como diz o letramento utiliza socialmente a leitura e escrita, mas apropria-se de maneira consciente e crítica o ato de escrever e ler.

Se faz necessário a recuperação das funções sociais sobre a alfabetização, ou seja, precisa contestar essa movimentação através de trabalhos que possam resgatar o verdadeiro sentido da alfabetização na concepção de Paulo Freire. O autor defende que a educação por meio de conscientização dos alunos e educadores precisa ser entendida com amor.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se com prometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1990, p. 31).

Esse relacionamento precisa ser desenvolvido através da realidade de cada aluno, isso necessita superar a aplicação de conteúdo fora dos contextos e vazios. Entretanto, as práticas escolares pautadas em linguagens verbais, diversas informações e entre outras, impossibilita o aluno se manifestar usando outras maneiras de se expressarem, como o desenho.

No meio infantil, essa linguagem gráfica se torna encantadora “dotada de prestígio por ser secreta, (...) exerce uma verdadeira fascinação sobre a criança, e isso bem antes dela própria poder traçar os verdadeiros signos” (MÈREDIEU, 2006, p.10). Sendo assim, segundo o autor, na vida de qualquer criança o desenho é uma peça fundamental, ele é um elo que permite que a criança libere sua imaginação, bem como conheça regras e rotinas em seu contexto social, mas principalmente mostra-se como a primeira representação gráfica da criança.

Através de materiais, sejam eles: lápis, papel ou qualquer outro, cada criança desde nova utiliza os mesmos para deixar registros gráficos de suas marcas, traços ou até mesmo imitar uma escrita. O imitar da criança não é uma cópia, mas sim uma vontade que a mesma tem em grafar sua própria escrita. A imitação surge não como uma cópia, mas revela o desejo da criança em produzir a sua própria escrita.

Através desse desejo de representação surgem os primeiros registros que são transmitidos os conhecimentos das crianças. É na infância, em relação com o presente, há resultados importantes que as crianças cronológicas cresçam, “as crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo”. (FREIRE, 2000, p.58-59).

Os desenhos unidos à criatividade expressam o que cada criança pensa e que muitas vezes não conseguem falar, ou seja, ela coloca no papel suas ideias, seu íntimo, curiosidades e etc. Com isso, “experiência gráfica é uma manifestação da totalidade cognitiva e afetiva, quanto mais a criança confia em si, mais ela se arrisca a criar e a se envolver no que faz” (OLIVEIRA, 1994, p.41). Segundo a reflexão da autora, cada criança usa subjetivamente seus conhecimentos e através da exploração das suas próprias possibilidades, a mesma usa o desenho para viver suas próprias experiências.

Dessa maneira, o desenho contribui para que a criança consiga se comunicar antes de aprender escrever de forma convencional.

Durante o processo educativo que normalmente a escola propõe alfabetizar exige memorização e repetição das letras, sílabas, sendo assim, esse método não é muito eficaz, pois, desperta na criança desinteresse em desenvolver alguns processos educativos, além disso, a criança abandona o desenho, pois, esse método já passa a ser desprezado.

Destaca-se que “a perda do desenho, aparentemente vista como uma substituição de um código por outro, revela apenas a maneira como a criança é vista pela escola” (MOREIRA, 2009, p. 72). Segundo a autora, existem escolas que por exigência em alguns contextos sociais, insere antes do tempo, as crianças para serem alfabetizadas. Com isso, o tempo da criança é preenchido com diversas atividades que não são valorizadas, onde a criança não consegue expor suas expressões ou vivências construída com suas experiências cotidianas.

O processo de aprendizagem não deve ser desqualificado, mas sim considerar a importância e as contribuições que o desenho traz no desenvolvimento da criança. Por isso, é dever da escola, utilizar as diferentes

maneiras para que as crianças possam se expressar, como a partir do desenho.

Faz-se necessário, observar a necessidade de cada criança, oportunizando as mesmas, possibilidades para que aos poucos elas possam se inserirem no processo de alfabetização tão complexo, sem cobrar e exigir que cumprem algumas regras, pois isso gera um bloqueio quando a criança desenvolve o seu desenho.

Sendo assim, com a existência de atividades presentes no currículo da escola, a criança começa a dizer que não quer ou não sabe desenhar. *O desenho infantil começa a ser substituído devido algumas exigências da sociedade, assim as crianças ficam mais tempo em salas de aula.*

O professor deve ter um olhar para o desenho da criança, pois, o mesmo tem um significado para cada uma, dependendo da reação da relação desta linguagem gráfica, a criança começa a ter mais coragem e se expressam criativamente. Se a professora mostrar uma insatisfação frente ao desenho da criança, ela pode se sentir desestimulada.

Segundo Magda Soares (2003), a alfabetização vai além de ler e escrever, pois, a leitura e a escrita necessitam ter sentido e fazer parte da vida da criança.

Dessa maneira, as contribuições do desenho na educação infantil no processo de alfabetização, necessita ter mais valor na escola. O desenho infantil necessita ser mais reconhecido sobre sua importância no desenvolvimento da criança, não apenas na escola, mas também na vida da criança.

Enfim, todo ser humano sente a necessidade de expressão, frente a isso, não deve pensar que o desenho na educação infantil é apenas visto como uma forma da criança se expressar, mas também como uma linguagem que contribuirá como base para o desenvolvimento gráfico e de aprendizagem para a mesma em todos os sentidos pessoais.

Repensando na educação frente aos autores citados no presente trabalho, inclusive na perspectiva de Paulo Freire, é pensar em realidades

educativas com possibilidades concretas com chances de avanços educacionais.

Enfim, compreende-se que a transferência da concepção de Paulo freire sobre o processo de alfabetização necessita que o educador faça uma reflexão diariamente sobre sua prática pedagógica, que enxergue o aluno como uma pessoa atuante que necessita observar o seu interior e a realidade a sua volta, com isso, proporcionam maneiras de refletir permanentemente para que unidos uns com os outros, todos transformem a realidade que os rodeia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo analisou-se alguns autores como: Paulo Freire, Damazio, Sinclair e entre outros para o seu desenvolvimento. Utilizou-se como metodologia pesquisa bibliográfica que enfocam sobre principais metodologias e estratégias que podem auxiliam as crianças através no desenho no processo de alfabetização.

Autores afirmam que a partir do momento em que a criança consiga desenvolver e conseqüentemente evoluir seus desenhos, paralelamente desenvolverá sua escrita. Os mesmos consideram “a evolução das garatuhas ao desenho como linha evolutiva direta e reta, mas a escrita com a derivação particular” (SINCLAIR, 1987, p.77). Com base nessa teoria, Wallon (apud, SINCLAIR, 1987, p.77) diz que o “desenho aparece espontaneamente; seu desenvolvimento baseia-se na interpretação que a criança dá as próprias garatuhas. A escrita aparece como uma imitação das atividades do adulto”.

Frente a essas concepções, pode-se dizer que o desenho, bem como a escrita, apesar de diferentes, são duas linguagens que se completam, ou seja, cada uma com sua característica. Assim, acredita-se que o desenho é a primeira escrita da criança, além de ser uma forma de comunicação com o mundo adulto serve também como linguagem para a imaginação.

Enfim, pode-se observar que cada período do desenho da criança, a mesma evolui graficamente, além de aprimorarem os desenhos,

automaticamente adquirem confiança e capacidade de grafarem vários sinais gráficos. Com isso, o desenho da criança possuirá ter a abertura às diferentes maneiras de linguagens expressivas presentes no seu dia a dia, assim como a escrita, que até então, a mesma não conhece. Dessa maneira, por meio do desenho, a criança possui as primeiras noções sobre o que realmente a escrita representa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção do presente trabalho monográfico foi analisar a concepção de Paulo Freire sobre a alfabetização utilizando o método do desenho nesse processo. Frente a isso, verificou-se o quanto é importante deixar com que a criança manifeste seus sentimentos através do desenho, pois, o mesmo além de auxiliar no desenvolvimento para a alfabetização, colabora também em todas as áreas da vida da criança.

Essas linguagens áreas ligadas às aprendizagens escolares colabora com o desenvolvimento da criança naturalmente no processo da alfabetização.

Dessa maneira, pode-se afirmar que o desenho da criança, visto no decorrer do trabalho, é a primeira maneira que a criança consegue se expressar graficamente para se comunicar, por ser o antecessor da aprendizagem. Sendo assim, a partir de estudos apresentados no decorrer do trabalho, conclui-se que o desenho na educação infantil, contribui de forma significativa não apenas no desenvolvimento da aprendizagem da criança, mas também auxilia a criança em todos os sentidos.

Durante o desenvolvimento do presente trabalho, pode-se refletir sobre o quanto é importante o desenho infantil no processo da aprendizagem da criança. Dessa maneira, observa-se que quando a criança participa do processo de alfabetização, reduz o ato de desenhar. Isso acontece devido à importância que a escola dá ao sistema convencional da aprendizagem.

Sem hierarquizar o desenho e a alfabetização, o presente trabalho pretende mencionar que estas duas linguagens, por serem tão diferentes, se

completam e são importantes para a alfabetização da criança. Assim, entende-se que a alfabetização da criança, origina-se não apenas por uma só linguagem, mas sim da ligação das diferentes maneiras com que a criança se expressa livremente.

Sendo assim, não pode-se dizer que na vida da criança apenas um momento é importante, a alfabetização, sem destacar o papel do professor nesse trajeto.

Durante esse aprendizado, o professor se torna uma peça fundamental no momento que desenvolve as atividades, pois, tem que valorizar os conhecimentos linguagens diferentes prévias das crianças e além de dar valor aos desenhos que as mesmas produziram desenvolver um ambiente acolhedor.

Frente a essa exposição, se torna necessário refletir perante alguns profissionais na área da educação, que dizem que o desenho infantil não tem valor como atividade.

No decorrer do trabalho, ressalta-se que o desenho que a criança produz, realmente não deve ser aplicado como apenas uma atividade de passatempo desmitido de significados, mas sim como uma linguagem particular da criança, pois, o mesmo faz parte do seu desenvolvimento. É de extrema importância saber que é por meio do desenho, que a criança expressa seus sentimentos, se comunica, pensa e etc.

É fundamental que todas as escolas promovam o processo de alfabetização juntamente com os conhecimentos prévios das crianças dentro do contexto social e cultural de cada uma, respeitando as individualidades, as brincadeiras e principalmente o tempo e jeito de aprender. É através desse olhar que se promove o desenho da criança e conseqüentemente o mesmo contribui no processo de alfabetização em cada uma.

O presente trabalho teve como objetivo analisar a concepção de Paulo Freire acerca do processo de alfabetização, refletindo sobre como o método do desenho pode se constituir como instrumento potente no desenvolvimento integral da criança. Ao longo da pesquisa, foi possível compreender que o desenho, muito além de uma atividade lúdica, revela-se como uma linguagem

expressiva primordial, capaz de traduzir sentimentos, pensamentos, experiências e saberes adquiridos pelas crianças desde muito cedo.

A partir dos estudos apresentados, observa-se que, na perspectiva freiriana, alfabetizar ultrapassa o simples ato mecânico de juntar letras e formar palavras; trata-se de promover um processo emancipador, no qual a criança é convidada a ler o mundo antes mesmo de ler a palavra. Nesse sentido, o desenho surge como elemento fundamental, pois permite que a criança comunique seu universo simbólico, refletindo sua visão de mundo e possibilitando ao professor conhecer mais profundamente sua realidade social, cultural e emocional.

Verificou-se, ainda, que o desenho, por ser uma manifestação espontânea e natural da infância, contribui de maneira significativa para a construção da escrita. Ele constitui uma primeira forma de registro gráfico, que antecede e prepara o caminho para a alfabetização formal. Ignorar essa linguagem é desconsiderar uma etapa essencial do desenvolvimento infantil. Por isso, a escola precisa valorizar e reconhecer o desenho como recurso legítimo de aprendizagem, e não apenas como entretenimento ou atividade complementar.

No decorrer do estudo, foi possível identificar que muitas instituições, ainda hoje, priorizam atividades mecânicas de memorização de letras e sílabas, reduzindo o tempo dedicado ao desenho e às manifestações espontâneas da criança. Tal postura acaba por limitar sua criatividade, sua expressão e, conseqüentemente, sua autonomia. Assim, torna-se indispensável que o professor assuma postura sensível, acolhedora e consciente, capaz de enxergar no desenho não apenas traços, mas possibilidades de comunicação, investigação e construção de conhecimento.

Diante disso, compreende-se que a alfabetização só alcança seu verdadeiro sentido quando respeita os tempos, ritmos, necessidades e saberes prévios da criança. O desenho, como primeira forma de escrita, permite que ela explore, descubra, imagine e produza sentidos sobre o mundo que a cerca. Ele se articula diretamente com a proposta de Paulo Freire, pois promove a

liberdade, a autonomia e o pensamento crítico – pilares da pedagogia humanizadora defendida pelo autor.

Conclui-se, portanto, que o método do desenho é um recurso pedagógico fundamental e deve integrar de maneira significativa o processo de alfabetização. Cabe à escola e aos professores garantir espaços, tempos e materiais que favoreçam a expressão gráfica das crianças, reconhecendo o desenho como linguagem legítima, capaz de estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural. Quando a alfabetização acontece respeitando e valorizando essas múltiplas linguagens, ela se torna mais significativa, prazerosa e transformadora, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel no mundo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, Ministério da Educação- Brasília, 2017

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –Lei Federal n. 9.394/1996

_____. Ministério da educação secretaria de educação básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006.

_____. RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – Brasil, vol. 3, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. Infância e Educação: *Era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.

DAMAZIO, Reinaldo Luiz. O que é criança. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: *O desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. Edith. O desenho da figura humana. São Paulo: Scipione, 1993.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. Cortes editora, Questões da nossa época v. 6, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo:UNESP,2001.

_____. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo:UNESP,2000.

_____. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1990.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTHIER, Roger (org.). *História da Vida privada ou a publicidade do privado*. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

LUIZATO, C. Contexto de letramento: é possível trabalhar com produção de texto na Educação Infantil. Leopoldianum - revista de estudo e comunicação, v. 28, n. 78, p. 71- 73, jun. 2003. Acesso 09 de Dezembro de 2020.

LUQUET, G. H. O desenho infantil. Porto: Civilização editora, 1969.

MÈREDIEU, Florence. O desenho infantil. 11ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOREIRA, Angélica Albano. O espaço do desenho: a educação do educador. 13ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádia (orgs.) Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1994.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho e escrita como sistemas de representação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCARPA, R. Alfabetizar na educação Infantil. Pode? Revista Nova Escola. Ed 189, 2006.

SINCLAIR, Hermine. O desenvolvimento da escrita: avanços, problemas e perspectiva, In: PALACIO, Margarita Gomes; FERREIRO, Emília. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto. 2003.

_____. Alfabetização e letramento, caminhos e descaminhos. Pátio, nº. 29. Ano VII, editora Artes Médicas Sul, 2004.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais: Leitura e Escrita, 2003.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ZATZ, Lia. Aventura da escrita: História do desenho que virou letra. 2ª ed. São Paulo, 2002.

- O currículo escolar para Educação Inclusiva e sua importância no processo ensino aprendizagem da Educação Inclusiva (Fernanda Lemos da Rosa; Nathaline Amorim de Oliveira; Suzana Garcia de Faria)

O currículo escolar para Educação Inclusiva e sua importância no processo ensino aprendizagem da Educação Inclusiva

Fernanda Lemos da Rosa

Nathaline Amorim de Oliveira

Suzana Garcia de Faria

DOI: [10.5281/zenodo.17581079](https://doi.org/10.5281/zenodo.17581079)

RESUMO

Esta pesquisa trata de uma reflexão sobre as questões pertinentes ao processo de inclusão e de adaptação curricular, para garantir a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no cenário educacional com qualidade e sucesso na escola. A educação inclusiva vem tornando possível atender às necessidades especiais dos alunos com deficiências, principalmente se for aplicada a adaptação curricular (quando necessária). Tal adaptação, além de nortear e subsidiar a prática docente é ferramenta importante na sua escolarização, pois faz com que os alunos se sintam respeitados e que, também, este espaço de aprendizagem possibilite aos alunos ter sucesso escolar. Este trabalho se propôs analisar como são realizadas as adaptações curriculares, buscando compreender a visão do professor frente à educação inclusiva. Para tanto, foi realizada uma pesquisa, voltada à investigação, por meio de questionários. Foram estudados sobre Currículo, Políticas Públicas para Educação Inclusiva e documentos como LDB, PCNs e a Declaração de Salamanca, para a fundamentação teórica foram estudados autores como: Mantoan (1997; 2003), Sassaki (1997; 2003). Enfim, esse espaço de aprendizagem de educação inclusiva, deve ensejar situações que possibilitem também aos professores o entendimento de que o grande desafio da escola inclusiva é buscar respostas educativas para atender aos interesses e necessidades de todos os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Inclusão. Escola.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa o currículo escolar para educação inclusiva e sua importância no processo de Ensino e Aprendizagem. Sabe-se que a inclusão de um indivíduo na sociedade depende do patrimônio cultural que ele

recebe, isto faz da educação um pilar fundamental para o desenvolvimento deste, pois a educação inclusiva é um tema que, nas últimas décadas, tem ganhado significativo espaço nos debates em torno da construção de uma educação de qualidade e para todos. Assim a função da escola é em estar proporcionando a estas maiores interações com as demais pessoas à sua volta, enquanto instrumento de atenuação da discriminação e do preconceito da própria sociedade. Além disso, analisa a questão dos desafios encontrados na Educação Inclusiva, onde por falta de informação, preconceito e exclusão tanto por parte dos professores quanto da própria família, a criança com deficiência encontra barreiras que a impedem de crescer junto com as demais crianças.

No momento em que nós enquanto cidadãos entendermos que somente através da educação as possibilidades de inclusão das pessoas com necessidades especiais podem se concretizar, a sociedade abrirá de forma processual os espaços a quem tem alguma limitação física ou psicológica, modificando suas estruturas e serviços oferecidos, tornando-se a cada dia um lugar onde as pessoas de todos os tipos e inteligências possam sentir-se a vontade para desenvolver suas habilidades e aptidões de acordo com suas possibilidades, sendo reconhecidas pelas suas potencialidades e não discriminadas e excluídas por suas limitações.

Qual o papel do professor na Educação Inclusiva? Quais os desafios e dificuldades para a aprendizagem com alunos com deficiência? Como a inclusão pode ser abarcada pela escola? Estas foram algumas questões que suscitaram a presente pesquisa. Portanto, este trabalho surge das dúvidas, dificuldades e barreiras que o educador que trabalha com a educação inclusiva, numa classe regular, enfrenta diariamente.

O presente trabalho tem em vista o seguinte problema: qual a importância do currículo escolar frente à Educação Inclusiva para aprendizagem significativa dos alunos com deficiências?

Os objetivos deste trabalho são:

1º conhecer a proposição legal de Educação Inclusiva e seus desdobramentos nos entes federados e suas propostas educacionais.

2º Compreender a importância do currículo para aprendizagem significativa dos alunos com deficiência.

É parte importante e essencial neste processo o preparo do professor que deve estar envolvido e motivado. Trabalhar com a inclusão é um desafio para os professores, pois precisam criar meios para aprender a trabalhar com a educação inclusiva. Assim, o professor, cuja função é ensinar, tem também a necessidade de aprender e aprender a incluir.

Na primeira seção, busca-se uma abordagem teórica sobre o conceito de inclusão, e também a respeito das políticas públicas para a inclusão. Na segunda seção, procura-se elucidar alguns conceitos sobre o processo de inclusão e aprendizagem, os diversos tipos de dificuldades de aprendizagem, o papel do professor e da escola para atender as diversidades de inteligências da qual se depara nas salas de aulas e qual a melhor maneira de lidar com estas diferenças existentes e o papel do currículo.

E por fim na terceira e última seção deste trabalho, estão às considerações e análises a respeito do estudo, onde o questionário foi baseado a partir das entrevistas no que diz respeito ao tema educação inclusiva.

A proposta metodológica deste estudo é de caráter qualitativo, com base em dados extraídos de pesquisa de campo com professores de uma rede escolar Municipal, localizada na zona urbana de Comodoro, Estado de Mato Grosso, com professores do 2º e 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

METODOLOGIA

A pesquisa foi iniciada durante o mês de julho de 2025. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras que lecionam em classes regulares do ensino fundamental a P.E que leciona a classe do 2º ano do ensino fundamental e P.T que leciona a classe do 4º ano do ensino fundamental. As professoras foram chamadas de P (participante), seguida da letra inicial dos seus nomes. Assim denominaram-se as mesmas de P.E e P.T.

A utilização de questionário como instrumento de pesquisa aplicada na realização da coleta de dados justificou-se por se apresentar como o melhor método para alcançar os objetivos propostos.

Segundo Gil entende-se por questionário “[...] um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado [...]” e por isso “[...] apresentará sempre algumas limitações [...]”.

No entanto, apesar das limitações, Gil afirma que o questionário é uma técnica útil e rápida na obtenção de dados e informações (2002, p.115).

A pesquisa qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda, o foco da atenção é centralizado no específico, levantando questões que podem gerar futuras investigações, contribuindo para o entendimento da educação nas áreas afins, possibilitando ampliar o tema e objeto desta. Este tipo de pesquisa valoriza o ser humano, estimula os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação (GODOY, 1995).

Por fim, conclui-se que os dados adquiridos possibilitaram uma maior compreensão sobre a atual importância da educação inclusiva, assim como do papel da escola, da família, da sociedade, do professor, voltando-se, portanto, para a integração do aluno com deficiência.

- 1- Como a inclusão pode ser abarcada pela escola?
- 2- Quais os desafios e dificuldades para a aprendizagem com alunos com deficiência?
- 3- Tem na sua formação alguma especialização (ou outra formação) na área de Educação Inclusiva?
- 4- Que forma metodológica utiliza em suas aulas sobre educação inclusiva ou que envolva a inclusão?
- 5- Como o tema Educação inclusiva tem sido abordado em sala de aula?

6- Como professor, você acredita que os alunos/futuros professores estão sendo capacitados a identificar alunos com necessidades educacionais específicas? E como trabalhar com eles? Procure justificar sua resposta com um exemplo.

7- É trabalhado em sala de aula temas como Novas tecnologias da informação e comunicação como metodologias de estudos relacionados com educação inclusiva? Se sim de que maneira isso ocorre.

8- E em relação às adaptações curriculares é ensinado aos alunos fazerem-na de acordo com as necessidades individuais educacionais de cada aluno? Pode exemplificar

9- Seus alunos aprendem a adaptar instrumentos de avaliação para alunos com necessidades educativas? Quais?

10- Instrumentos como o computador e a própria internet costumam ser adaptados e utilizados na melhoria da aprendizagem focando as individualidades? Como?

11- Você considera que os alunos graduandos possuem conhecimentos suficientes para selecionar recursos educativos proporcionando um melhor aprendizado aos alunos com necessidades educacionais?

12- Os alunos estão preparados a enfrentar uma sala com diversidades? Pode justificar sua resposta?

13- Na sua graduação teve contato sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação como metodologias de estudo relacionadas com educação inclusiva?

14- Qual o papel do professor na educação inclusiva?

15- Na sua classe alguns alunos identificam-se com algumas dessas necessidades especiais? Marque um X nas correspondentes:

☐ TEA

☐ deficiente auditivo

☐ com dificuldades na fala

☐ TDHA

☐ TDA

☐ deficiente físico

- () deficiente visual
- () superdotado

CAPÍTULO I

CONCEITO DE INCLUSÃO

Incluir, antes de qualquer coisa, é garantir a igualdade no sentido mais amplo da palavra, a todos, sem distinção de raça, de crença, de culturas, de deficiências. É a partir da inclusão social que se torna possível uma sociedade igualitária, justa, mais consciente de seus direitos e deveres.

Como destaca Mantoan (2003):

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja resinificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (MANTOAN, 2003, p.32)

Na opinião de Magalhães (2003):

Na inclusão, a ideia subjacente é que o aluno não se amolda à escola, ou seja, o problema não estaria centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita. (MAGALHAES, 2003, p.41)

Já Sasaki (1997) ao referir-se à inclusão afirma que:

Este movimento tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios dentre os quais se destacam: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com igualdade de vida. (SASSAKI, 1997, p.17)

Pela inclusão podem-se experimentar novas possibilidades que vão originar um conjunto de ações de inclusão, que podem ser impostas ou bem articuladas e trabalhadas, e que se originam de relações professor-aluno-cultura escolar, próprios do contexto educacional em que se vive e da sua realidade.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO

Pontuar sobre as políticas públicas é condição para compreender seu significado, sentido, amplitude e mediações necessárias para a efetivação do direito à educação. Inicialmente, cabe ressaltar que não é suficiente a constituição de uma política pública educacional bem definida, com conteúdo bem construído, formulado; o importante e imprescindível é trabalhar para que a política aconteça, contemplando de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional: o aluno. Ao tratarmos da construção do conceito de políticas, nos remetemos ao princípio do termo que o originou, assinalando as mudanças advindas ao longo dos tempos.

Segundo Shiroma (2007, P.7) termo “política” prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de polis – politikós – e refere-se à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social.

Silva (2002, p. 7) também contribui afirmando:

... que políticas se referem ao conjunto de atos, de medidas e direcionamentos abrangentes e internacionais, estabelecidos no campo econômico e estendidos à educação pública pelo Banco Mundial, dirigidas aos Estados da América Latina e assumidos pelos governos locais, que tratam de disciplinar, de ordenar e de imprimir a direção que se deseja para a educação nacional.

Geralmente o desejo de muitos gestores, educadores, alunos e seus pais para com a educação não são correspondidos pela proposta dos organismos financeiros internacionais, nacionais e os governos Estadual e

Federal ao imprimirem a direção desejada sem contextualização da prática e das vivências que existem no atual paradigma educacional. Um exemplo disso é o Plano Nacional de Educação (PNE), prescrito no art. 214 da Constituição de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, art. 9º, § I e art. 87, § 1, que é um instrumento político de prioridades e conteúdos sistematizados, por meio do qual o governo Federal, através do Ministério da Educação, coordena, controla e fiscaliza a educação em todo o país, em todos os níveis de ensino. Além disso, após a sua aprovação, é um documento de referência aos estados e municípios para a elaboração dos seus planos. (SILVA, 2002). Na realidade, todo o contexto educacional é monitorado e controlado. Em partes é sugerido a escola exercer sua autonomia, mas por outro há o domínio por parte dos órgãos interessados em direcionar os passos da educação.

Para Ball e Mainardes (2011, p. 13): as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexequíveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

O Estado deve apresentar propostas de políticas que não beneficiem somente uma parcela da população. Nesse entendimento, afirma Sidney (2010, p.39)

... não caberia ao Estado assumir a perspectiva ético-política de uma comunidade promovendo um bem comum relacionado com uma tradição local (como, por exemplo, definir a identidade e a cultura de um grupo específico como componente obrigatório do currículo da

educação pública) ou com os valores nacionais, em nome dos quais certas políticas públicas deveriam ser promovidas. O Estado deve proteger os indivíduos de imposições comunitárias, ou de uma maioria no poder, de uma forma de vida ou valor específico a ser seguido. Atrelado a uma concepção de democracia formal, cabe ao Estado, sobretudo, garantir os direitos civis, entre os quais estão a liberdade de escolha cultural e educacional.

Quando houver políticas públicas educacionais que respeitem o ser humano em suas diferenças, que possibilitem a eles estarem na escola, interagir, socializar-se e aprender, podemos acreditar que as políticas estarão cumprindo o seu papel. Para tanto, não basta o aumento das matrículas em escolas comuns e em classes especiais, pois mesmo sendo satisfatórios os dados quantitativos, eles não substituem o atendimento especializado a esses alunos. Quando em uma proposta política o direito ao acesso e ao acompanhamento educacional for para todos os que possuem necessidades educacionais especiais, a implementação dessa política não deve acontecer somente em algumas realidades, para um pequeno contingente de alunos e de forma fragmentada, principalmente na ausência de professores-monitores com especialização para auxiliar o professor titular e o aluno, sendo que o primeiro não está preparado para atuar com o aluno com necessidade especial e este deseja aprender.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no art. 58 § 1º, garante que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. Neste artigo, há a afirmação do dever do Estado de fornecer, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, visando atender às necessidades especiais dos alunos, sabendo que as efetivações desses serviços devem ser permanentes, visto as próprias “peculiaridades dos alunos da educação especial”. Ainda o art. 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de

estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. O que entendemos que deva ser levado em conta são a realidade e as potencialidades de cada aluno até que se tenha uma definição da proposta pedagógica para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, de preferência uma política que contemple toda a estrutura e organização educacional e principalmente o processo de desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

Em 1948, a Declaração dos Direitos Humanos vem assegurar o direito de todos à Educação pública e gratuita, oportunidades sociais iguais para todos contribuindo para a criação dos serviços de educação especial e classes especiais em escolas públicas do Brasil. Mais adiante, surge a política Nacional de Educação, LDB nº 4021/61 com a recomendação de integrar no sistema geral de ensino a educação de excepcionais, como eram chamadas as pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse documento, a educação especial foi colocada no Título X, art. Nº 88 e 8920, separadamente da educação geral, tida até então como “normal”. No entanto, de forma contraditória, a educação especial deveria no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral da educação. Entretanto, o Estado não atribuía a si nenhuma responsabilidade e não mencionava seu dever, ficando restrito apenas a um direito de todos. É bom lembrar que antes desse panorama em que a educação especial foi destacada na legislação brasileira; no século XIX, a escolaridade elementar não era obrigatória para crianças não vacinadas, com doenças contagiosas, escravos, a população residente num espaço geográfico longe da escola e, menores de 5 (cinco) anos e maiores de 15 (quinze) anos.

Nesse sentido, a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais converte-se em instrumento de luta pela redução progressiva das desigualdades e extinção das discriminações e possibilita uma aproximação pacífica entre os povos do mundo. (CURY, 2005, p. 22). Apenas a partir de 1980 se iniciou um reconhecimento legal do direito à diferença. Pode-se citar a Constituição Federal de 1988, que veio incorporar em seu preâmbulo, entre outros princípios, o de assegurar ao Brasil uma sociedade mais pluralista, ressaltando o artigo 206, do capítulo voltado para a educação, que se refere

aos currículos como documentos que devem respeitar os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. A década de 90 iniciou com a aceitação política da Proposta de Educação para Todos, produzida em Jomtien, Tailândia, na Conferência Mundial da UNESCO. Nesse contexto, em 1994, realizou-se a Conferência Mundial de Educação Especial que deu origem a Declaração de Salamanca, que propõe a escola inclusiva, isto é, uma escola aberta às diferenças, na qual crianças, jovens e adultos devem aprender juntos, independentemente de suas características, origens, condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas ou emocionais, econômicas ou socioculturais. A Declaração de Salamanca é um importante instrumento para a consolidação da inclusão escolar, ela representa um marco diferencial no movimento da escola inclusiva, até mesmo porque foi elaborada com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais. Ainda assim, vale lembrar que mesmo a Declaração expondo que todos devem ser incluídos, independente das diferenças, ela reforça as deficiências como desafio da educação.

CAPÍTULO II

2- COMPREENSÃO DE CURRÍCULO

Ele pode ser compreendido como um contexto de produção de significações, onde habitam as diversas identidades que são forçadas em meio a um campo de luta e conflitos, pelo domínio do saber e do poder. Sobre isso, atesta Lunardi (2008), citando Silva (1999):

... o currículo pode ser entendido como território de produção, circulação e consolidação de significados. Nesse sentido, ele é também um espaço privilegiado de política de identidade. A cultura, nesse contexto, é um campo de lutas em torno da significação social. É 'onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser'. (LUNARDI, 2008 apud SILVA, 1999, p. 44-5).

O currículo escolar é um artefato de natureza política, social e histórica que guarda em si determinadas finalidades que se expressam na formação dos sujeitos.

Antigamente concepção de currículo era somente os conteúdos programados para a aula. Hoje, currículo é mais que conteúdos, é a formação humana, intelectual, formação políticas, a cidadania.

2.1- O CURRÍCULO ESCOLAR PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola é concebida como instituição, capaz e capacitada, para disseminar o conhecimento, assim sendo, todos os alunos que a frequentam necessitam desenvolver de forma adequada suas potencialidades, independentemente de possuírem ou não uma necessidade mais específica na aprendizagem. Porém, quando há estudantes que não estão tendo evolução em seu processo de ensino e aprendizagem (no caso aqueles com necessidades educacionais especiais), o Currículo embutido no Projeto Pedagógico construído na escola, pode vir a tornasse um mecanismo de exclusão, um estigma da diferença.

Quanto aos discursos em torno do processo da inclusão da pessoa com deficiência, Silva (2010, p.2) destaca que “[...] parece refletir o modo pelo qual são representadas e expressadas, historicamente, as principais inquietações das práticas de escolarização desses indivíduos, particularmente, àquelas relacionadas à escola e ao Currículo”.

Por isso, entendemos que, é de suma importância realizar uma reflexão construtiva sobre a pessoa com deficiência, nesse contexto educacional inclusivo, onde cada sujeito apresenta uma característica peculiar em que o discurso inclusivo, por tendência, massifica. Desta forma, quando se defende a inclusão sem a valorização de fato da alteridade e das especificidades que a constitui, está se compreendendo o grupo das pessoas com deficiência de forma hegemônica, colocando estes sujeitos, como seres que apresentam características e necessidades únicas e comuns. É nessa conjuntura que o

Currículo se configura como locus de importância no que diz respeito à discussão quanto à questão da diferença e da diversidade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares para a educação inclusiva (1998), o Currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e deve viabilizar a operacionalização do mesmo, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo as suas finalidades. O mesmo documento usa as palavras “Adequações Curriculares” para referir-se ao mesmo como sendo um elemento dinâmico da educação para todos e que a sua viabilização para os alunos com necessidades educacionais especiais, pode ser realizando através da flexibilização, na prática educacional, com o objetivo de atender todos os alunos.

Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante (PCNs, 1998, p. 32).

Porém o que se vê é despreparo na prática para lidar com toda a situação que permeia a inclusão. Além do mais, não bastam somente Leis, Decretos, Portarias, Resoluções em âmbito federal, estadual e municipal que digam o que fazer, necessita-se urgentemente articular a legislação com a prática executada no dia a dia nas escolas. Tendo em vista que, as dificuldades que emergem do cotidiano escolar, nos mostraram que o tema inclusão escolar ainda permanece como um problema a ser resolvido pelas escolas e pela sociedade. Ter acesso à instituição escolar, em si, não garante que os alunos estão tendo o suporte necessário para o desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, quando há o ingresso de um estudante com necessidades educacionais especiais, por mais que, a professora faça um trabalho de aceitação dos demais estudantes e isso aconteça com sucesso, à prática diária escolar demonstra o quanto à mesma demonstra dificuldade, em desenvolver os conteúdos do Currículo junto a esse aluno, e a reconhecer aonde inicia a

capacidade de aprendizagem desse estudante e como fazer com que ele se aproprie de tais conteúdos curriculares.

Segundo Silva:

Não mais será entendido como: [...] um instrumento pedagógico neutro, ao contrário (o currículo) é um campo de conflitos, tensões e relações de poder do qual resulta um conjunto de prescrições sobre os conteúdos, as organizações e as práticas que refletem (e reproduzem) as relações sociais e políticas existentes em cada momento histórico, que são negociadas, efetivadas, construídas e reconstruídas na escola (SILVA, 2010, p. 06).

É de fundamental importância salientar que o currículo não deve ser concebido de maneira a ser o aluno quem se adapte aos moldes que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Essa diversidade não é no sentido de que cada aluno poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras. Para efetivar tal acontecimento, ao planejar, professor precisa estabelecer expectativas altas e criar oportunidades para todos os alunos aprenderem com sucesso, incluídos todos.

2.1.1 PROCESSOS DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto, sobretudo, a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações. Embutida nesta questão considera-se que a construção de um projeto pedagógico envolve necessariamente as ideias provenientes da comunidade escolar, buscando um equilíbrio entre expectativas e possibilidades para o desenvolvimento enquanto ser humano.

Conforme destaca Sassaki (1997, p.33):

... o processo de inclusão, como veementemente venho enfatizando, é um processo de construção de uma sociedade para todos, e dentro dessa sociedade um dos direitos básicos de todo ser humano é a aspiração à felicidade ou, como outros lhe preferem chamar, à qualidade de vida.

Sassaki (2003) aponta o caminho para que uma escola comum se torne inclusiva, dizendo que ela deve se reestruturar para atender à diversidade do novo alunado, sendo este visualizado não só em termos de necessidades especiais decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas; em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecidos no documento.

O movimento atual de inclusão escolar visa reverter o percurso de exclusão de qualquer natureza e ampliar as possibilidades de inserção de crianças, jovens e adultos em escolas regulares. O movimento mundial por uma educação para todos vem se fortalecendo, sobretudo, a partir das últimas décadas. Uma decorrência desse movimento é a aprovação e ratificação de recomendações e princípios proclamados, internacionalmente, em convenções, conferências e documentos dos quais o Brasil é signatário. Lembrando também que é um dos deveres básicos do Estado Democrático transmitir a todos os cidadãos, informações honestas e transparentes sobre seus direitos e a forma de como garanti-los na prática.

A escola deve assegurar aos alunos uma educação de qualidade, mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos financeiros com pessoal qualificado e avanços tecnológicos, além de parcerias com a comunidade. Desta forma, o modelo institucional é que deve se adaptar às necessidades dos alunos e não o inverso. Isso só será possível num modelo que veja seus alunos como tendo diferentes interesses e capacidades.

Sem conhecer os seus alunos e os que estão à sua margem, não é possível à escola elaborar um currículo que reflita o meio social e cultural em que se insere. A integração entre áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular consideram as disciplinas acadêmicas como meios e não fins em si mesmas e partem do respeito à realidade do aluno, de suas experiências de vida cotidiana, para chegar à sistematização do saber. (MANTOAN, 2001, p.114).

É através da educação que se atinge um aperfeiçoamento moral e político dos praticantes da ação (agente – professor e paciente – aluno), mediante o manejo de conhecimentos gerais. Moral e político no seu sentido mais amplo, encarando o homem na plenitude da ânsia de satisfação de suas questões internas e externas, como indivíduo ou como membro de um grupo social.

A partir do movimento pela escola inclusiva, torna-se possível a construção de uma visão ampliada e humanista sobre a educação, e uma nova qualidade de formação dos educandos está sendo demandada na educação básica. Desta forma, a escola, como espaço educativo, deve ter como desafio o sucesso de todos os alunos, sem exceções, numa perspectiva de educação inclusiva que vai além da inserção do aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula regular, mas que inclui atitudes daqueles que convivem no espaço escolar. É o que Carvalho (1998, p. 183) chama de “dimensão atitudinal” – que é responsável pela “condução do processo decisório relativo à educação escolar de todos os alunos”.

Para Mantoan (1997, p. 114): A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos os envolvidos para que obtenham sucesso. Nesse aspecto, é evidente o fato de que o sucesso do aluno é o sucesso da escola e o contrário também é verdadeiro: o fracasso do aluno também é o fracasso da escola. Esta é, sem dúvida, uma conclusão bastante dolorosa para os educadores, se utilizada como afirmativa, porém, ao ser submetida à reflexão, é capaz de promover a melhoria das práticas educativas e a busca de soluções viáveis. Uma contribuição importante para a concretização da educação inclusiva está na concepção de Vygotski (1998) acerca da aquisição do conhecimento através da interação do sujeito com o meio. Para ele, o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social, com contribuições da cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro e do que já se sabe para chegar ao conhecimento novo. Desta forma, a construção do conhecimento que se dá a partir das relações consigo mesmo e com o outro, transforma o sujeito não

apenas em ativo, mas interativo. O aluno é o verdadeiro sujeito do processo educativo, e não o seu objeto. Sendo assim, a escola tem papel fundamental nesta construção, uma vez que é espaço de interação e de construção do conhecimento.

Assim, a inclusão torna-se consequência natural numa sociedade que se diz para todos, pois para Ross (2004, p. 42) “aceitar as diferenças não significa revestir o trabalho de docilidade ou irracionalidade, mas significa aprender com a riqueza dos encontros e das interações entre as pessoas”.

2.1.2 O PAPEL DA ESCOLA E PROFESSOR PARA A INCLUSÃO

Para que a escola se torne realmente um espaço inclusivo, para que, segundo Freire (1996) o professor se envaideça de sua boniteza ao ser um transformador social, é necessário mais do que a eliminação de barreiras arquitetônicas ou adequações curriculares, é preciso que haja mudança atitudinal por parte dos envolvidos com o processo educativo, neste caso, particularmente, dos educadores. A postura dos profissionais da educação frente à inclusão é fator relevante no processo, uma vez que é ele que operacionaliza a prática educativa em sala de aula, sendo, por vezes mediador entre o conhecimento do aluno e o conhecimento formal, e por outras, o facilitador, o estrategista para que o conhecimento formal se torne tão acessível ao aluno de forma que este o absorva fácil e prazerosamente, de modo a demonstrar esta apreensão em suas atividades cotidianas.

Conforme postula Oliveira (2002) que a escola faz, de maneira essencial e fundamental, é aquilo que circula no seu interior, como sua atividade principal, como sua matéria-prima fundamental: “o currículo que deve ser seguido como base da construção das atividades a serem expostas em uma sala de aula”. O currículo é o instrumento através do qual a escola vai preparar o indivíduo para o exercício da cidadania.

A escola também tem papel fundamental para a aprendizagem e facilitação da inclusão, como fornecer materiais didáticos adaptados, oferecer

cursos aos educadores com a finalidade de conhecer novas práticas de ensino e adaptação no currículo escolar, por exemplo.

Coll (2004, p.43) afirma que: “Quando uma escola estabelece entre seus objetivos prioritários a inclusão de todos os alunos fica mais simples transferir a estratégia posteriormente à prática educativa nas salas de aula”.

Desta forma a escola deve estar empenhada com a mudança, com a modificação da cultura e da organização da escola. Coll ainda afirma que a participação da escola deve passar primeiramente pela transformação do currículo. “É preciso haver um currículo comum para todos os alunos que posteriormente deve ser adequado ao contexto social e cultural de cada escola e às necessidades diferentes de seus alunos”. O currículo então de acordo com o autor deve ser preparado de forma distinta para cada instituição educacional, sendo baseado de acordo com as necessidades e possibilidade de cada escola, tendo sensibilidade para as diferenças que há na escola. O segundo passo é o desenvolvimento profissional dos professores que segundo Coll (2004, p.43) é: “... O modo mais seguro de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver seu conhecimento da diversidade dos alunos e suas habilidades para ensinar-lhes”. A formação dos professores dá condições necessárias para que as práticas integradoras sejam positivas, pois o professor ao se sentir pouco competente pode vir a desenvolver além de expectativas negativas, menor interação e atenção dos alunos.

É preciso que o professor entenda o verdadeiro significado de uma escola inclusiva, ou seja, uma escola em que o objetivo maior seja a garantia de sucesso a todos os alunos, sejam eles com necessidades educacionais especiais ou não. Da mesma forma, esse professor deve entender que os alunos são diferentes e desenvolvem meios diferentes de aprender, utilizando caminhos que, nem sempre são os caminhos indicados pelo professor. Para tanto, a Diretriz Curricular para a Construção de Currículos Inclusivos propõe a adoção de uma proposta de inclusão responsável, onde as dificuldades severas sejam respeitadas e atendidas em suas peculiaridades, porém, sem esquecer que, por trás destas dificuldades está uma pessoa, com direito à educação.

Como bem refere Tricoli (2002, p. 98): “(...) para que um professor possa oferecer uma boa formação para seus alunos, ele precisa também estar bem formado”. Partindo desse pressuposto, acredita-se que o desafio de incluir todos os alunos no ensino regular é perpassado pelo desafio da qualificação profissional dos docentes que atuam junto a este alunado. Se o professor acreditar que incluir é destruir barreiras e que ultrapassar as fronteiras é viabilizar a troca no processo de construção do saber e do sentir, ele exercerá seu papel, fundamental, para assegurar a educação inclusiva que todos nós desejamos, semeando assim um futuro que sugerirá menos discriminação e mais comunhão de esforços na proposta de integrar e incluir.

CAPÍTULO III

CAMPO DA PESQUISA

ESCOLA MUNICIPAL PROF. HELENA MATIUZZO FÉLIX

O local escolhido para a realização da pesquisa foi uma escola de rede municipal, localizada na zona urbana de Comodoro, Estado do Mato Grosso, Escola Municipal “Prof.^a Helena Matiuzzo Felix”, onde a mesma foi criada sob o Projeto de Lei nº 933/2006 de 01/12/2006, sendo aprovada e sancionada pelo Prefeito Municipal Aldir Bal Marques Moraes, sob a forma da Lei nº 01/12/2006, sendo constituída por turmas da Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada durante o mês de julho de 2025. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras que lecionam em classes regulares do ensino fundamental a P.E que leciona a classe do 2º ano do ensino fundamental e P.T que leciona a classe do 4º ano do ensino fundamental. As professoras foram chamadas de P (participante), seguida da letra inicial dos seus nomes. Assim denominaram-se as mesmas de P.E e P.T.

3.1.1 EDUCAÇÃO

O Município de Comodoro conta com 04 (quatro) Escolas Municipais na Zona Rural, 04 (quatro) Escolas Municipais na Zona Urbana Ensino Fundamental e 03 (três) de Educação Infantil, 02 (duas) Escolas na área Indígenas, 03 (três) Escolas Estaduais.

FILOSOFIA DA ESCOLA

A escola Municipal Prof^a. Helena Matiuzzo Felix atende aproximadamente uma clientela de 324 alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental de 09 anos, por ser uma escola centralizada no Bairro São Francisco e de melhor acesso a essa comunidade atende uma clientela estudantil de classe média e baixa, tendo alunos brancos, negros indígenas e alunos especiais fazendo uma socialização com a inclusão escolar.

A filosofia da escola é trabalhar uma pedagogia crítica social dos conteúdos, acreditando que a partir de discussões de temas sociais e políticos e de ações possíveis sobre a realidade social, os alunos poderão refletir sobre suas experiências de vida e defender o interesse da coletividade na construção de uma comunidade melhor para todos.

Para conseguirmos a escola que queremos, nosso ensino basear-se-á em: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser.

O grande desafio é tornar a aprendizagem significativa e abrangente com melhor qualidade, inserindo o “Ensino Integrado”, com o objetivo de proporcionar um ensino diferenciado.

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Consideramos que a escola é uma instituição onde se busca o saber, o fazer e o ser, orientando o educando na construção e no exercício da cidadania, através da sistematização do conhecimento formal de acordo com a realidade vivenciada pelo mesmo. Então, nossa escola deve funcionar em

torno de uma equipe, que inclua professores, orientadores, coordenadores, direção, administradores, funcionários, tendo sempre em vista seu objetivo maior: a Educação.

Entendemos que a aprendizagem por projetos, por problematização e as atividades lúdicas, (brincadeiras, brinquedos e jogos), desenvolvidas em ambientes desafiadores, tem a função de facilitar de forma mais natural e, graficamente a maneira de entender a vida, a resolução de problemas, a tomada de decisões e o desenvolvimento da criatividade. FAGUNDES (1999, p. 16) define a aprendizagem por projeto como: formulação de questões pelo autor do projeto, pelo sujeito que vai construir conhecimento.

O projeto de aprendizagem é o momento em que o estudante, calcado em suas dúvidas, suas indagações e seu interesse de buscar respostas irá construir sua aprendizagem. O crescimento reside no fato do aluno conseguir formular um problema e tentar solucionar, satisfazendo sua curiosidade, liberdade e criatividade.

Entendemos que o currículo é uma ligação entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e o que realmente acontece nas salas de aula; é ação, caminhada, trajetória flexível e aberta, construída coletivamente pela comunidade escolar.

Para organizar nossa proposta de currículo, tivemos que desenvolver uma reflexão sobre a natureza e função da educação escolar na sociedade atual. Julgamos a partir daí, que a inovação curricular não consiste em apenas mudar, ou tentar mudar, o que se ensina e aprende na escola. Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende.

CONSIDERAÇÕES

No Brasil, a política de inclusão escolar e social é reconhecida a partir do direito de todos os alunos matricularem-se na rede regular de ensino, de qualquer estado ou município. Essa política determina que as escolas devam estar aptas a trabalhar com as diferenças. No entanto, o que se observa é que

a adaptação desses alunos é muito difícil. Principalmente, pela má preparação dos professores e consequentemente, de toda a instituição. Sua meta, no campo educacional é não deixar nenhum aluno fora da escola, preferencialmente no ensino regular, desde o início de sua escolarização. Desta forma, questiona os meios e busca os fins, porque todos têm direito à educação, sem discriminação, com o devido respeito às diferenças individuais.

Enfim, incluir é despojar de preconceitos, discriminações, aceitarem as diferenças, respeitar a diversidade. Incluir é garantir espaços, abrir horizontes, respeitar o outro, o diferente, em síntese, possibilitar que todos possam mesmo sendo diferente gozar de direitos sociais, políticos, culturais. O processo de inclusão educacional exige planejamentos e mudanças sistêmicas político-administrativas em gestão educacional, que envolvem desde a alocação de recursos governamentais até a flexibilização curricular que ocorre em sala de aula. Nesse sentido, percebemos então que o currículo deve alcançar todos os sujeitos, independente das características apresentadas por estes, considerando todos os aspectos culturais que fazem parte do meio social onde os sujeitos habitam. Dessa forma, contribuindo para a superação do paradigma de normalidade/anormalidade construído sobre as pessoas, e mais evidente com a pessoa deficiência, existentes na sociedade e na escola. Nessa perspectiva, compreendeu-se que a construção de uma escola inclusiva exige a mudança e adaptação de todos os sujeitos envolvidos com o processo educacional: governantes, gestores, professores, alunos, familiares e a sociedade. Foi chamada também a atenção para a questão do currículo escolar e a formação do professor como elementos importantes de serem considerados para uma prática educacional inclusiva de sucesso. A questão da adaptação curricular deve ser uma consequência da conscientização e reflexão sobre o tema, bem como resultado das mudanças legais nos paradigmas educacionais brasileiros, que, influenciado por essas conquistas no campo educacional, quanto à diversidade e inclusão, tem proposto sensíveis transformações neste setor. Deste modo, a adaptação curricular deve considerar a abertura para o desenvolvimento de competências, bem como apoio ao trabalho multidisciplinar, heterogêneo, plural, inclusivo e democrático.

Concluindo, o professor também precisa, em sua prática docente, envolver toda sua experiência e conhecimento no sentido de proporcionar ao aluno o máximo de estímulos, possibilidades de vivências e ampliação de sua aprendizagem. Por exemplo, neste sentido, o professor que lida com uma criança com altas habilidades se não busca conhecimento para continuar estimulando sua capacidade pode acabar desestimulando seu desejo pela aprendizagem. De um modo geral, cabe aos envolvidos nessa prática inclusiva voltada para atender a diversidade, promover ações de aceitação, respeito, diálogo, cooperação, flexibilização tanto na adaptação curricular quanto na formação docente, ampla e contínua. Além disso, deve-se investir na construção de uma escola com ambientes, ferramentas e recursos educacionais que rompam com a prática homogeneizadora de ensino e aprendizagem, produtoras de exclusões.

RESULTADOS

Sabe-se que pensar em escola inclusiva nos remete a um esforço redobrado, esta requer mais responsabilidade, compromisso e dedicação. Faz-nos refletir da importância que a Educação Especial tem e que esta visa atender educandos com necessidades educacionais especiais. Outra questão importante na Educação especial é desenvolver habilidades que estão adormecidas, requerendo assim, conhecimento e dedicação. Pensando na educação especial, não podemos classificar como sendo apenas as deficiências físicas, visuais, auditivas, intelectuais e múltiplas, mas também os transtornos de desenvolvimento globais, altas habilidades, deficiência mental, deficiências múltiplas, distúrbios da aprendizagem, dentre outros.

A Educação inclusiva melhora a qualidade do ensino para todos, atua como impulsionadora das mudanças nas práticas educacionais nas escolas, desafiando os professores a desenvolverem novas metodologias para a participação ativa que beneficie todos os alunos. Além das competências de que os professores necessitam para proporcionar uma educação de qualidade para todos, muitas vezes, são necessárias ajudas técnicas ou equipamentos específicos para atender às necessidades educacionais especiais, bem como a

atuação conjunta de outros profissionais na promoção da acessibilidade (ALVES, 2006, p. 10).

As professoras se empenham para incluir todos os alunos nas atividades escolares, é um pouco difícil, pois elas alegaram também não ter o conhecimento e experiências que deveriam. Outro desafio encontrado foi à qualificação docente, que os órgãos competentes responsáveis pela qualidade da educação deveriam oferecer cursos de formação continuada aos professores das escolas públicas. Daí a importância de o sistema educacional de ensino público oferecer com mais intensidade a “formação continuada” aos professores, pois eles alegam a necessidade e a importância da capacitação para a escola inclusiva.

Os professores das salas de ensino regular são os que mais sentem dificuldades em trabalhar em sala de aula, uma vez que o número de alunos tem uma quantidade elevada, isso é outro desafio, a superlotação das salas. Não podemos apenas nos preocupar em colocar os alunos especiais nas escolas regulares, sem pensar no desenvolvimento de suas habilidades, para isso é necessário que se reduza a quantidade de alunos por sala.

Diante dos resultados, constatamos que a escola ainda tem dificuldades no processo de inclusão, mas que não os intimidou para que o ponta pé inicial fosse dado, isso é significativo, pois o essencial é começar e a cada dia galgar vencendo os desafios que mesmo por algum momento possa parecer dar errado.

1-Como a inclusão pode ser abarcada pela escola?

P.E – “Como uma nova experiência de trabalho a ser cultivada, fazendo com que alunos e professores tenham novas visões acerca do processo ensino aprendizagem”.

P.T – “A escola não deve ser vista como o local para incluir e sim o lugar que irá apoiar essas pessoas com deficiência, ajudando a desenvolver cada uma dentro do limite de cada deficiência. Para que a inclusão aconteça, a sociedade e a escola precisam reconhecer que todos são diferentes”.

2-Quais os desafios e dificuldades para a aprendizagem com alunos com deficiência?

P.E – “É desafio porque na faculdade temos uma visão teórica e quando nos deparamos com a prática é tudo diferente, deficiências diferentes, alunos com temperamentos diferentes, é muito difícil, porque além deles, temos salas cheias e pouco apoio”.

P.T – “Para o ensino de alunos com alguma deficiência, tais proposições são de fundamental importância, uma vez que ensinar significa provocar o desequilíbrio no organismo (mente) do indivíduo para que ele, procurando o reequilíbrio (equilibração), se reestruture cognitivamente e, conseqüentemente, aprenda, e se referindo as dificuldades ressaltar a falta de recursos e de infraestrutura; as jornadas de trabalho excessivas; os limites da formação profissional e o número elevado de alunos por sala de aula.

3-Tem na sua formação alguma especialização (ou outra formação) na área de Educação Inclusiva?

P.E – “Não, só a de grade da formação”.

P.T – “Não, somente graduação em Pedagogia. ”

4- Que forma metodológica utiliza em suas aulas sobre educação inclusiva ou que envolva a inclusão?

P.E – “O primeiro passo é conhecer o aluno, sua deficiência, para que possamos fazer um planejamento adequado para o mesmo”.

P.T – “Utilizo diversos recursos, tais como: textos, livros, vídeos, consultas na internet, entre outros”.

5-Como o tema Educação inclusiva tem sido abordado em sala de aula?

P.E – “De maneira sucinta”.

P.T – “É abordado através de leituras e discussão em pequenos grupos de livros sobre a Inclusão Escolar, vídeos, entre outros”.

6-Como professor, você acredita que os alunos/futuros professores estão sendo capacitados a identificar alunos com necessidades educacionais específicas? E como trabalhar com eles? Procure justificar sua resposta com um exemplo.

P.E – “Não. Porque o que aprendemos na faculdade não condiz com a realidade enfrentada em sala de aula e no dia a dia”.

P.T – “Essa questão é bem complexa, pois nos anos anteriores nós professores não tivemos na formação acesso ao ensino para lidar em sala de aula com alunos portadores de necessidades especiais, apontando para uma falha curricular nos anos anteriores, ou seja, houve uma formação deficiente. Atualmente formandos procuram participar em cursos voltados para a LIBRA e o BRAILE”.

7-É trabalhado em sala de aula temas como Novas tecnologias da informação e comunicação como metodologias de estudos relacionados com educação inclusiva? Se sim de que maneira isso ocorre.

P.E – “É trabalhado, mas superficial, pois estou numa sala de alfabetização, e trabalho os temas de acordo com as dúvidas que vá surgindo ou perguntas das crianças referentes ao tema”.

P.T – “Sim. Hoje, a informática e o uso das novas tecnologias de apoio são fundamentais como auxílio de desenvolvimento, com isso, sempre que possível procuro aplicar aulas no laboratório de informática”.

8-E em relação às adaptações curriculares é ensinado aos alunos fazerem-na de acordo com as necessidades individuais educacionais de cada aluno? Pode exemplificar?

P.E – “Sim, mas sempre procuro trabalhar os temas com todos, falando e abordando de maneira geral, e quando necessário individualmente com o aluno”.

P.T – “Sim. Através de atividades de investigação da realidade da escola, propondo leituras e debates”.

9-Seus alunos aprendem a adaptar instrumentos de avaliação para alunos com necessidades educativas? Quais?

P.E – “Não tenho nenhum caso assim”.

P.T – “Sim, com desenhos, vídeos...”.

10-Instrumentos como o computador e a própria internet costuma ser adaptados e utilizados na melhoria da aprendizagem focando as individualidades? Como?

P.E – “Sim, pois é um meio facilitador de ensino e aprendizagem, sem contar que é um instrumento usado por todos em casa também”.

P.T – “Sim. O computador dispõe de recursos como: animação, som, efeitos especiais, fazendo com que o material institucional seja mais interessante e mais atrativo ao aluno com deficiência”.

11-Você considera que os alunos graduandos possuem conhecimentos suficientes para selecionar recursos educativos proporcionando um melhor aprendizado aos alunos com necessidades educacionais?

P.E – “A teoria é vista com mais facilidade de entendimento, mas só na prática você vai adquirir realmente o conhecimento necessário para trabalhar cada necessidade dessas crianças, sendo elas típicas ou atípicas.”.

P.T – “Sim”.

12-Os alunos estão preparados a enfrentar uma sala com diversidades? Pode justificar sua resposta?

P.E – “Como são pequenos é mais fácil trabalhar essa inclusão”.

P.T – “Sim, porque os alunos estão aceitando as mudanças de atitude, no sentido de reconhecer e valorizar as diferenças”.

13-Na sua graduação teve contato sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação como metodologias de estudo relacionadas com educação inclusiva?

P.E – “Sim, mas muito superficial, venho aprendendo com a vivência e novos conhecimentos que precisamos buscar todos os dias”.

P.T – “Sim, pois a cada dia se torna mais necessária a conscientização da necessidade de métodos inovadores para o processo de aprendizagem”.

14- Qual o papel do professor na Educação Inclusiva?

P.E – “Além de aprender a adaptar o planejamento e os procedimentos de ensino, é preciso que nós educadores olhemos para as competências dos alunos, e não apenas para suas limitações”.

P.T – “No que consiste à educação, o dia a dia da escola e da sala de aula exigem que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos”.

15-Na sua classe alguns alunos identificam-se com algumas dessas necessidades especiais? Marque um X nas correspondentes:

☒ (X) TEA (Transtorno do Espectro Autista)

☐ () deficiente auditivo

☐ () com dificuldades na fala

☒ (X) TDAH (Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade)

☒ (X) TODA (Transtorno Déficit de Atenção)

☐ () deficiente físico

☐ () deficiente visual

☐ () superdotado

P.E- “TEA, TDA”.

P.T – “TDAH”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial. Brasília, 2006.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús e colaboradores. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e necessidades Educativas Especiais**. Editora:2, ed. Porto Alegre: Artmet, 2004 (Volume3)

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

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

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARAES, Tânia Mafra. **Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade**. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. 2002, p.15-24.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (org). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2. ed. rev. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Col. Cotidiano Escolar).

OLIVEIRA, Ivone de Lourdes. **Dimensão estratégica da comunicação no contexto organizacional contemporâneo: um paradigma de interação**

comunicacional dialógica. Tese (Doutorado) – UFRJ, Escola de Comunicação, 2002.

ROSS, Paulo. **Fundamentos Legais e Filosóficos da Inclusão na Educação Especial.** Curitiba: IBPEX, 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Entre o processo civilizador e a gestão controlada do currículo: a escola inclusiva “dos deficientes”.** **Currículo sem Fronteiras**, v10, n.2, pp.214-2207, Jul/Dez 2010 ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org> 214. Acessado 30 out. 2017.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados, Fapesp, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política educacional.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TRICOLI, V. A. C. **O papel do professor no manejo do stress do aluno.** In: LIPP, M. N. (Org.). **O stress do professor.** Campinas: Papirus, 2002. p. 95-107.

VYGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Org. Michel Cole... [etal.]; Trad. José Cipolaa Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**- O desafio da gestão escolar: relacionamento com a comunidade escolar
(Andréia Rodrigues Viana Silva; Arielle Caroline Dantas da Costa)**

O desafio da gestão escolar: relacionamento com a comunidade escolar

Andréia Rodrigues Viana Silva

Arielle Caroline Dantas da Costa

DOI: [10.5281/zenodo.17692780](https://doi.org/10.5281/zenodo.17692780)

1 DELIMITAÇÃO DO TEMA: ÁREA DE CONCENTRAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Nesse estágio III gestão educacional abordei como área de concentração metodologia de ensino, tendo como tema O DESAFIO DA GESTÃO ESCOLAR, RELACIONAMENTO COM A COMUNIDADE ESCOLAR, para que possamos entender um pouco mais sobre o relacionamento em relação às famílias, sabemos que a família é à base de tudo e que a criança necessita ter um bom acompanhamento de sua família em sua unidade escolar, a gestão escolar busca parceria com as famílias para que possam afetar significativamente o rendimento da criança ou adolescente. Sabemos que para o êxito desta parceria, é fundamental que a família e a gestão educacional caminhem na mesma direção.

Para a construção de cada um deles torna-se necessário compreender os novos modelos de família, na atualidade, a importância da comunicação entre a escola e a família por meio de diferentes estratégias.

2 OBJETIVOS

O objetivo desse trabalho é estar entendendo um pouco mais de como é o relacionamento da família com a escola, e em que a gestão escolar pode estar ajudando as respectivas famílias e as famílias também ajudando a gestão

educacional da escola onde seu filho participa. Quando pensamos na escola como extensão escolar, devemos levar em conta a necessidade de envolvimento, a participação, integração, parceria e principalmente a comunicação entre os gestores e a família do aluno.

O gestor da unidade escolar, cuida da gestão financeira, para que sua administração seja eficiente garantindo recursos financeiros da escola, incluindo a manutenção de um orçamento equilibrado, a garantia de investimentos adequados em infraestrutura e materiais educacionais, e a busca por fontes de financiamento adicionais. A Gestão de pessoas, lida com a diversidade de perfis e competências dos profissionais da escola, promovendo um ambiente de trabalho saudável e motivador, recrutando e selecionando adequadamente os funcionários, e promovendo a formação e capacitação contínua dos colaboradores.

O coordenador educacional tem como objetivo participar do processo de integração escola-família-comunidade, manter diálogo aberto e constante comunicação com as famílias, procurando respeitar suas diferenças, valorizando todo tipo de participação e colaboração, durante toda etapa do ensino aprendizagem dos alunos.

- Integrar os pais nas atividades da escola.
- Dinamizar todo o grupo da escola no sentido de fazer com que docente, pais, comunidade em geral trabalhem juntos.
- Levar pais e alunos a um melhor relacionamento.

A função do secretário escolar é realizar atividades administrativas e de apoio dentro da escola. Suas responsabilidades incluem: Organizar e manter atualizados os documentos e registros acadêmicos dos alunos, como matrículas, notas, faltas, boletins, transferências, entre outros, auxiliar na elaboração e execução de processos de matrícula, incluindo o cadastro de novos alunos, a solicitação de documentos necessários e a alocação nas turmas adequadas. Coletar e atualizar informações em sistemas eletrônicos de gestão escolar, garantindo a precisão dos dados e a confidencialidade das informações. Elaborar e preparar documentos administrativos da escola, como certificados, declarações, históricos escolares, atas de reuniões, entre outros.

Apoiar a equipe pedagógica no planejamento de eventos escolares, como reuniões de pais e mestres, refeições de grau, festas e cerimônias. Atender e fornecer informações aos pais, alunos, professores e funcionários da escola, tanto pessoalmente quanto por telefone, e-mail ou outros meios de comunicação. Organizar e manter arquivos físicos e digitais, garantindo a guarda e a acessibilidade dos documentos da escola. Participar de reuniões de equipe, contribuindo com ideias e sugestões para a melhoria dos processos escolares. Auxiliar na elaboração e controle de documentos financeiros da escola, como solicitação e controle de recursos financeiros, cobrança e controle de pagamentos. Realizar outras atividades administrativas e de apoio solicitadas pela direção da escola.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A gestão escolar se baseia em diferentes teorias e conceitos das áreas de administração, educação e psicologia, entre outras. A gestão escolar se apoia em teorias administrativas que abordam estratégias de gestão, liderança, motivação, planejamento, organização, controle e avaliação para que seja eficiente e eficaz nas escolas que está ligada intrinsecamente à educação, e as hipóteses educacionais que auxiliam na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, na definição de objetivos educacionais, na elaboração de programas curriculares e na seleção de metodologias de ensino. Existem diversas teorias específicas sobre gestão escolar, como a teoria da liderança educacional, que enfatiza a importância do papel do diretor na gestão da escola; a teoria da escola como organização, que analisa as características e o funcionamento das escolas como organizações burocráticas; e a teoria da participação e gestão democrática, que defende a participação de diferentes atores da comunidade escolar nas decisões e no planejamento da escola, no desenvolvimento humano que no ponto de vista cognitivo quanto emocional e social, ajudam a compreender as necessidades e as características dos estudantes em diferentes faixas etárias, e a desenvolver estratégias de gestão

que levem em consideração essas peculiaridades. Essas são apenas algumas das principais teorias e abordagens que fundamentam a gestão escolar. A gestão escolar deve ser baseada em uma visão integrada e multidisciplinar, que leve em consideração todos esses aspectos para promover uma gestão eficiente e eficaz das escolas

O coordenador educacional é um profissional formado em pedagogia, a ele cabe realizar o exercício de suas atribuições, conforme dizem as leis e de acordo com sua formação e experiência docente.

Vale reforçar o quanto há de positivo nesta integração que envolve as famílias e a escola. Os resultados surpreendem até os mais otimistas, você sabia que nem sempre é preciso os pais estar na escola fisicamente, veja:

- Quando são convidados a responderem questionários e pesquisas com relação à escola

- Quando são comunicados sobre os assuntos da escola ou sobre aspectos relacionados especificamente aos seus filhos.

Essa ação/comunicação entre a escolar e família precisa ser bilateral, ou seja, a escola precisa valorizar os pais, chamá-los para cooperar no processo educativo, levando-os a perceber sua importância como parte fundamental na educação dos filhos.

4 METODOLOGIA

A metodologia será de 32 horas de observação e acompanhamentos das atividades realizada pelos gestores da escola e 8 horas de entrevistas distribuídas nas três funções da gestão escolar, a ser realizada na Escola Municipal “Nossa Senhora do Perpétuo Socorro”, localizada na zona rural Comunidade Novo México, CEP: 78500-000, situada no Município de Colíder/MT, nessa instituição de ensino de educação básica há o funcionamento apenas da etapa de formação de Ensino Fundamental. Desenvolve inclusão em todas as turmas ofertadas onde os alunos com dependência intelectuais e múltiplas são atendidos com apoio pedagógico de

acordo suas necessidades, moradores da comunidade e comunidades vizinhas. A grande maioria dos alunos é de baixo poder aquisitivo advindo de famílias que possuem pouca escolaridade, moradores da comunidade e trabalhadores das fazendas na zona rural.

REFERÊNCIAS

ES, Pablo. Gestão Educacional da Educação Básica (on-line Minha Biblioteca). Porto Alegre: SAGAH, 2019

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; NUNES, Patrícia Gouvêa. Estágio Curricular Supervisionado Docente Baseado na Pesquisa: Debates Lusobrasileiros (on-line Minha Biblioteca). Ijuí: Editora Unijuí, 2021

GUIMARÃES., Joelma. Gestão Educacional (on-line Minha Biblioteca). Porto Alegre: SAGAH, 2017

ALMEIDA, Maria Isabel de; GARRIDO, Selma Pimenta (Orgs.) . Estágios Supervisionados na Formação Docente: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos (on-line Minha Biblioteca). São Paulo: Cortez, 2015

IMBERNÓN, Francisco. Formação Continuada de Professores (on-line Minha Biblioteca). Porto Alegre: Artmed, 2010

GARRIDO, Selma Pimenta; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Pedagogia: Teoria, Formação, Profissão (on-line Minha Biblioteca). São Paulo: Cortez Editora, 2021

COSTA, Larissa Dayane Soares da; PESSONI, Lucineide Maria de Lima; SANTOS, Carla Chiste Tomazoli; CARVALHO-FILHA, Francidalma Soares Sousa; FERNANDES, Érick Lopes; MORAES-FILHO, Iel Marciano de. O

estado da arte das formas de gestão educacional . Valparaíso de Goiás : Revista de Iniciação Científica e Extensão , 2018

MELO, Dalila Regina Mota de (Org.) . Estágio Supervisionado na Formação Docente . Campina Grande: EDUEPB, 2018

TAFNER, Elisabeth Penzlien; SILVA, Everaldo Da. Metodologia do Trabalho Acadêmico. Indaial: Ed. Grupo UNIASSELVI, 2010.

PARO, Vitor. Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008. Supervisão pedagógica /. Eli Regina Nagel dos Santos. Indaial: Uniassevi, 2011. 258. p.: il

Orientação educacional/ Lúcia Cristiane Moratelli Pianezzer. Indaial: Uniassevi, 2013.

- O ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de oficina lúdica para alunos surdos e ouvintes do 7º ano do Ensino Fundamental (Adriana de Oliveira Teodoro; Luciene Lopes de Freitas Santana; Rosineila Dias Vieira; Rosimeire Dias da Silva; Amanda Jesus Azevedo dos Reis)

O ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de oficina lúdica para alunos surdos e ouvintes do 7º ano do Ensino Fundamental

Adriana de Oliveira Teodoro
Luciene Lopes de Freitas Santana
Rosineila Dias Vieira
Rosimeire Dias da Silva
Amanda Jesus Azevedo dos Reis

DOI: [10.5281/zenodo.17714899](https://doi.org/10.5281/zenodo.17714899)

RESUMO

Partindo do princípio de que as oficinas lúdicas são exímios momentos de progresso das formas de integração com o outro e que favorecem as relações humanas na instituição escolar. Esse trabalho consiste em problematizar as experiências nas oficinas de Língua Portuguesa como L2, com alunos surdos e ouvintes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Sorriso – MT. É sabido que a inclusão do aluno surdo no ensino regular foi aprovada pela Lei número 10.436 (Brasil, 2002), e regulamentado pelo Decreto número 5.626 (Brasil, 2005). Porém a inclusão gera a exclusão, os alunos surdos não possuem competências linguísticas que um falante nativo da língua possui. Para eles a Libras é um recurso indispensável para a comunicação, e para o processo ensino-aprendizagem. Não compreendem na Língua Portuguesa os elementos conectivos dos discursos e a semântica de várias palavras, onde a maioria dos morfemas não tem significação nenhuma no seu eixo vocabular. Geram-se dicotomias: inclusão x exclusão, deficiência x diferença. No cotidiano escolar, a educação inclusiva tem exigido por parte dos educadores um planejamento mais amplo das estratégias de ensino, com o desenvolvimento de ferramentas que possibilitem auxiliar os estudantes especiais, de acordo com suas necessidades. Com o crescimento da inserção de surdos nos espaços escolares, requer que a escola os receba não apenas como meros indivíduos nas escolas, mas como pessoas dotadas de direitos no ambiente escolar, que possuem específicos jeitos de se comunicar e principalmente de serem ensinados e adquirir conhecimento. Visando minimizar o déficit educacional, é de extrema importância que alunos surdos e ouvintes, enquanto estudantes do espaço escolar, possam se comunicar de forma efetiva através da Libras, e é papel da escola proporcionar meios de ensino dessa Língua como L2 para os alunos ouvintes.

Palavras-chave: Oficinas lúdicas. Alunos surdos e ouvintes. Libras.

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho consiste em analisar o ensino da Língua Portuguesa juntamente com a língua brasileira de sinais (Libras), propiciando novas reflexões sobre a temática e seus métodos de ensino. O processo ensino-aprendizagem é direcionado para os ouvintes, não atendendo assim suas particularidades e necessidades. Há uma despreparação profissional devido ao desconhecimento da surdez e de práticas adequadas para atendimento dessa clientela. Os alunos com deficiência auditiva não estão aprendendo a Língua Portuguesa no Ensino Médio regular com eficácia, sua capacidade linguística não é valorizada, nem reconhecida.

No cotidiano escolar, a educação inclusiva tem exigido por parte dos educadores um planejamento mais amplo das estratégias de ensino, com o desenvolvimento de ferramentas que possibilitem auxiliar os estudantes especiais, de acordo com suas necessidades.

Visando minimizar o déficit educacional, é de extrema importância que alunos surdos e ouvintes, enquanto estudantes do espaço escolar, possam se comunicar de forma efetiva através da Libras, e é papel da escola proporcionar meios de ensino dessa Língua como L2 para os alunos ouvintes. A utilização criativa dos mais diversos mecanismos de ensino existentes para a inclusão dos surdos no cotidiano escolar requer um maior esforço por parte dos professores e demais profissionais da educação para melhorar a comunicação com o estudante surdo de sua escola, através de práticas metodológicas que estreite sua interação.

O tema é de interesse para a sociedade, onde deve ser minimizado o preconceito e quebrado os paradigmas existentes acerca da surdez, uma deficiência sobre a qual pouco conhecemos e em prol de uma educação digna e de qualidade para estes, exigindo preparação adequada dos profissionais dessa instituição.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente, a educação inclusiva requer um planejamento muito mais amplo para o desenvolvimento de metodologia de ensino que atenda às necessidades especiais dos alunos surdos. Em outras palavras, é necessário desenvolver ferramentas no cotidiano escolar que possam apoiar de forma mais consistente e eficaz o processo de ensino e aprendizagem desse nicho educacional, satisfazendo assim as necessidades que representam (FELICIO, et al., 2019).

Ressalta-se que, diante desse cenário, a inserção do aluno surdo no cotidiano escolar tem se desenvolvido de diferentes formas, tendo a Libras como ponto central e porta de entrada para todo o processo. Com isso, é necessária uma apresentação e apresentação ao público de forma interativa, cujo objetivo é difundir o significado de integração e despertar o interesse dos alunos pela língua referenciada (SILVA, et al., 2015).

O campo educacional possui uma série de metodologias e ferramentas nas quais se concentra a maximização da aprendizagem, entre as quais se destacam as oficinas, que geralmente visam aliar a teoria à prática e construir o conhecimento por meio da ação ou seja, contribuem para a construção de uma discussão de aspectos teóricos e práticos de determinado conteúdo ou assunto e podem ser caracterizados como composições conhecimento coletivo, no qual se constitui não apenas o resultado final, mas também todo o seu processo de ensino (BAALBAKI; TEIXEIRA, 2014).

Em relação à surdez, seu desenvolvimento tem como um de seus principais objetivos a sustentação do conhecimento, seja voltado para a alfabetização, divulgação científica, ensino várias comunicações e assim por diante. Além disso, também contribuem para a interação do público escolar, levando a reflexões sobre a diversidade do cenário linguístico e a inclusão alunos surdos na escola (RIBEIRO; SHOLL-FRANCO, 2018).

As oficinas, se voltadas para o ensino de Escalas, podem ser realizadas tanto por professores da própria instituição de ensino quanto por outros profissionais, surdos ou não, mas considera-se oportuno mostrar que o desenvolvimento por um profissional também surdo pode enriquecer a prática

ainda mais porque os alunos agora têm a oportunidade de vivenciar o sucesso de alguém que tem as mesmas características que eles (OLIVEIRA, 2017).

2.1 CARACTERIZANDO A SURDEZ E LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Deficiência Auditiva: consiste na perda parcial ou total da capacidade de detectar sons, causada por má-formação (causa genética), lesão na orelha ou na composição do aparelho auditivo. Pode ser considerado surdo todo aquele que tem total ausência da audição, ou seja, que não ouve nada. E é considerado parcialmente surdo todo aquele que a capacidade de ouvir, apesar de deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. Entre os tipos de deficiência auditiva estão a condutiva, mista, neurosensorial e central.

A surdez pode se manifestar de duas maneiras: a congênita e a adquirida; a congênita é quando acontece na gestação, através do uso de alguns medicamentos, principalmente os ototóxicos, que servem para o tratamento de doenças como: sífilis, herpes, diabetes, sarampo, pressão alta e toxoplasmose, também por exposição à radiação, problemas no parto, infecções hospitalares, motivos hereditários, nascimento antes do tempo e falta de oxigenação na hora do parto.

A línguas de sinais – é a língua utilizada pelas comunidades surdas, apresentam particularidades específicas das linguais naturais, sendo reconhecida como língua pela linguística, é visuais-espaciais. A língua brasileira de sinais – libras – é a língua de sinais de comunidades surda brasileiras. Libras é a sigla para se referir a Língua Brasileira de Sinais, foi difundida pela Federação nacional de Educação e Interação de surdos – FENEIS. Língua fonte – é a língua que o intérprete ouve ou vê para então traduzir para a libras.

A história da Libras – língua brasileira de sinais, chegou ao Brasil em 1857, quando o francês Eduard Huet veio ao Brasil convidado por D. Pedro II, ele era surdo desde os doze anos de idade, veio para fundar a primeira escola para surdos, chamada Imperial Instituto de Surdos Mudos, que mais tarde passou a ser conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES,

pois o termo surdo-mudo foi considerado incorreto, apesar de ainda hoje ser usado por pessoas leigas no assunto.

Embora tenha sido aceita essa escola, no ano de 1880, teve uma grande derrota por um congresso de profissionais da educação que aconteceu em Milão, pois, acreditavam que a leitura labial era mais adequada para a comunicação dos surdos, atrasando a difusão da língua de sinais no Brasil, o que dificultava ainda mais a comunicação, pois o surdo não sabia falar.

Todavia, a libras ainda é pouco conhecida entre os ouvintes, mesmo que tenha vários cursos on-line gratuitos. Nem mesmo os profissionais da educação tem a libras como segundo idioma, o que dificulta muito a alfabetização da criança surda. É uma língua que vai além de gestos que explicam a língua oral, é uma língua complexa e expressiva, o que permite os surdos e ouvintes discutirem sobre qualquer tema, desde moda até políticas.

Do mesmo modo que a língua oral tem significados diferenciados para as mesmas palavras em diferentes regiões do país, a libras também tem. Por isso, além de saber os sinais é necessário saber a gramática, para fazer a combinação das frases e estabelecer uma comunicação clara. Sendo assim, a libras não é apenas gesto e sim uma língua, como gramática.

Com o crescimento da inserção de surdos nos espaços escolares, requer que a escola os receba não apenas como meros indivíduos nas escolas, mas como pessoas dotadas de direitos no ambiente escolar, que possuem específicos jeitos de se comunicar e principalmente de serem ensinados e adquirir conhecimento. Se a escola não tem professores capacitados, acaba que alunos com deficiência auditiva se tornam frustrados por não compreender o que está sendo repassado, havendo a evasão das escolas, gerando o fracasso escolar de tais alunos.

Cabe ao professor saber a responsabilidade e contribuição na atuação de tal profissão e buscar conhecimento frente ao processo de educação da criança surda, sabendo que o desenvolvimento de âmbito acadêmico e social de tais indivíduos está literalmente ligado no contexto escolar, à condição de estímulo da língua materna Libras e da segunda língua, o português escrito.

Visto que o convívio escolar é o mais importante depois do familiar, a criança tem muitos prejuízos causado pela falta do ensino adequado da Libras, considerando que sua vida social e profissional depende disto, pois, comunicação deficitária o impossibilitará, no âmbito escolar de adquirir habilidades de leitura e escrita, que mais tarde afetarão seu desenvolvimento do campo linguístico ao profissional. Fato esse, que corrobora para que muitos surdos não cheguem a formação superior, mesmo sendo comprovado suas potencialidades de desenvolver competências e habilidades igualmente as pessoas ouvintes. Como resultado, vê-se a pessoas surda a margem da sociedade.

Atualmente são muitos os estudos sobre a cultura surda, as metodologias de ensino e a evolução desse povo guerreiro que luta por igualdade de condições, deixando claro que a sociedade começa a despertar para o respeito, à diferença cultural do surdo e desmistificar cada vez mais a surdes vista como uma deficiência, a história da Libras ainda tem muitos capítulos a serem escritos, tanto pela comunidade surda que vem ganhando espaço na sociedade, assim como pelos profissionais da educação que tem engajados na causa surda.

2.2 O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

Por um século os alunos surdos eram compelidos a se comunicar somente por meio da Língua Portuguesa oralmente e da audição ou da leitura orofacial. Gesticula por meio de sinais eram reprimidos porque se acreditava que o seu uso pudesse anular o desenvolvimento da fala.

De acordo com Koch (2001):

Cabe lembrar que nessa época predominava, no ensino da Língua Portuguesa, a concepção de língua como código, segundo a qual a língua é considerada um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais, independentemente de todo ato de criação individual (KOCH, 2001).

A ideia principal é que, tendo conhecimento do código, o aluno passe a abranger e usar perfeitamente a língua. O uso da língua como código na

educação de surdos derivou no ensino metódico e unificado da Língua Portuguesa, uma vez que, diferentemente dos ouvintes, a maioria dos alunos surdos, chegam à escola sem uma língua desenvolvida. Visando ao aprendizado da Língua Portuguesa, o professor iniciava as aulas com a exposição dos alunos surdos a palavras e avançava com o emprego destas palavras em estruturas frasais, basicamente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Através de cópias, ditados, exercícios de repetição e de permuta de elementos da frase, esperava-se que os alunos arquivassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

As oficinas foram realizadas em sala com as turmas de 7º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Papa João Paulo II, com os conteúdos abordados de acordo com o planejamento curricular criado pela Secretaria Municipal de Educação de Sorriso - MT. Atualmente a escola atende 770 alunos entre a Educação Infantil, Fundamental I e II, dividido em 25 turmas em dois turnos: matutino e vespertino.

OFICINA 01: FÁBULA DE ESOPHO – A RAPOSA E AS UVAS EM LIBRAS

Foi apresentado o vídeo sobre a *Fábula de Esopo* de forma Bilingue para a classe entendesse o mesmo. O uso do vídeo contribuiu fortemente para que os alunos acompanhassem a fábula na aula, logo após, realizou-se uma conversa para perceber o entendimento dos alunos frente a fábula, e posteriormente também foi realizado um jogo de vocabulários e maneira a entender as palavras desconhecidas pelos alunos. A apresentação, com uma abordagem voltada para a visualização e ludicidade contribuíram bastante para este fim.

Na segunda aula foram organizados grupos de quatro alunos para realizar a releitura da obra em cartolina. Após foram confeccionados textos a

serem transcritos em desenho e em libras. Depois que viram a fábula contada em Libras acompanhado com cartazes de ilustrações e imagens, algumas crianças quiseram recontá-la. Percebemos que a fábula contada em língua de sinais preserva e enfatiza a iconicidade e a abstração que, de modo complementar, é capaz de elevar-se às proposições mais abstratas, à reflexão generalizada da realidade e evocar a qualidade concreta, vívida, real, animada das línguas faladas devido a visualização das imagens.

É importante reiterar que as imagens não exigem menos do ato de leitura. Segundo Linden: [...] ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. [...] é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra... (LINDEN, 2010, p. 8-9).

OFICINA 02: PERCEBENDO O LOCAL ONDE HABITO

Na oficina foi trabalhado o texto da autora Beta Lotti *A menina dos olhos verdes*, o texto foi inicialmente lido pelos alunos e posteriormente interpretado pela professora de Língua Portuguesa da turma. A atividade foi realizada no pátio da escola, a fim de explorar nos alunos a sensibilidade quanto as cores que os rodeiam bem como os sentimentos que as mesmas provocam nos alunos. Após a interpretação e observação das cores no pátio da escola, os alunos foram levados para a sala de aula para responderem alguns questionamentos quanto ao texto.

Posteriormente dando continuidade a oficina realizamos atividades em que cada aluno irá buscar em sua memória momentos importantes de sua vida, construindo um pequeno texto descrevendo o acontecimento e depois escolheriam uma cor que representasse esse momento especial, num outro momento os alunos exploraram a cor usando tintas guache sobre o papel.

OFICINA 03: MINHAS PRODUÇÕES VALEM OURO

Nesta oficina realizamos várias atividades com os alunos.

Atividade 01: o intuito de estimular o conhecimento do vocabulário de Língua Portuguesa, foi aplicado palavras cruzadas e leitura do poema O Bicho de Manuel Bandeira. Foi realizado gravação de vídeos com alunos surdos, onde cada um expressava em Libras suas produções textuais e depois realizaram a tradução para a Língua Portuguesa escrita.

Atividade 02: Aplicamos essa atividade para estimular os alunos a formarem frases partindo e palavras escondidas numa caixa, foi feito junto aos alunos uma leitura do poema *Olho as minhas Mãos* de Mario Quintana interpretado em Libras.

Atividade 03: Realização de uma dinâmica, onde cada aluno escolhia um objeto de uma sacola e relacionava-os para depois produzir uma frase contextualizada, partindo da ideia do objeto. Os alunos gostaram da experiência lúdica, muitos desconheciam a escrita dos objetos, e perceberam por experiência as diferenças e semelhanças da composição de frases em L2 e a Libras.

Atividade 04: A atividade contou com a participação de todos os alunos, onde cada um escolhia duas fichas: uma com a parte inicial de uma frase e outra que tinha a parte que seria o final da frase, depois do reconhecimento de cada palavra da frase, verificava se a mesma combinasse ou não. O objetivo era achar as duas partes que completasse a frase, sendo que cada ficha estava virada para baixo, como um jogo de memória, os alunos além de exercitar seu vocabulário, contextualizavam as palavras nas frases, desenvolviam o senso de concentração e memorização. E ao fim da atividade, foi realizado um texto em conjunto, onde cada aluno deveria dar continuidade a frase do colega até compor um texto

OFICINA 04: OS PORQUÊS

Foram desenvolvidas atividades sobre estruturas linguísticas (comparação entre Libras e língua portuguesa), que teve como objetivo fazer com que os alunos percebessem a diferença entre as estruturas linguísticas.

Posteriormente foram desenvolvidas atividades com aplicação de jogos pedagógicos utilizando imagens demonstrativas, construção de palavras e frases. A oficina contou com a interpretação de Libras. Realizou-se atividades com uso da regra dos “Porquês”, para isso, cada aluno fazia uma pergunta por escrito ao colega, que respondia e realizava outra pergunta a outro aluno também por escrito e assim sucessivamente.

E por último exibimos um vídeo do Mr. Bean e pedimos para que os alunos fizessem uma transcrição do filme. O objetivo era que eles escrevessem as percepções, de forma livre e que trabalhassem com diferentes linguagens.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como podemos observar, as oficinas contemplavam os conteúdos como: vocabulário, produção textual, pronomes possessivos, conectores, singular e plural, uso dos porquês, tradução da L1 para L2 e interpretação. E como metodologias, eram utilizados: jogos de memória, construção de frases, imagens, vídeos, escrita de cartas, leitura e interpretação de texto.

Compreendemos que um dos objetivos do ensino da língua é auxiliar o aluno a se apropriar da norma culta, fazendo uso dela em situações de maior formalidade. Porém, não podemos esquecer que além de desenvolver o domínio das estruturas da língua padrão, é preciso criar condições para que o aluno construa discurso próprio, particularize seu estilo, expresse com objetividade e fluência suas ideias.

E principalmente entenda o que um enunciado quer dizer. É importante acreditar que qualquer leitor pode desenvolver a sua capacidade de interpretação, através da literatura e de outras formas de reflexões, pois, interpretação nada mais é do que o exercício do próprio pensamento em torno de um pensamento de outro.

A aquisição da L2 pelo surdo é um processo de longo prazo para a maioria dos alunos e demanda de professores estratégias de ensino adequadas, buscando participar da construção e do aprimoramento de saberes, ou seja, considerando as especificidades do aprendiz e descartando discursos de que o aluno é incapaz de desenvolver habilidades de leitura e escrita na segunda língua.

Certamente, se os alunos aqui analisados tivessem recebido um acompanhamento mais intensivo e direcionado na época escolar adequada, teriam mais condições de produção textual. Os alunos surdos inclusos deveriam ter atendimento especializado para possibilitar seu aprendizado em L2, com a presença de profissional capacitado para trabalhar a língua dos surdos, que não imponha a língua padrão, mas que proporcione a construção do conhecimento, que possa tornar acessível desvendar conceitos, vocabulários, cultura, conhecimento de mundo e conhecimento prévio, sendo tudo estimulado pela leitura, despertando os seus interesses.

5. CONCLUSÃO

A oficina não é apenas um recurso pedagógico, mas um espaço que comporta a possibilidade de transformação. Podemos também dizer que é um importante estrutura para dinamizar o processo ensino-aprendizagem, uma vez que, por seu caráter prático, estimula a participação e a integração de todos os envolvidos. Por sua natureza, uma oficina é dinâmica. Além disso, também funciona como uma ferramenta para a prática pedagógica nos diversos níveis de ensino e para a pesquisa.

Nessa perspectiva, as oficinas lúdicas de Língua Portuguesa/Libras estiveram sempre inclinadas a proporcionar aos alunos surdos e ouvintes participantes, o contato com ambas as línguas em todas as atividades.

Diante disto, é possível perceber o quanto a experiência de trabalhar em oficinas com alunos surdos e ouvintes nos possibilitou novas aprendizagens, tendo em vista o planejamento e preparo para a realização das atividades.

Assim como o contato linguístico com os sujeitos surdos, pois o planejamento não fica apenas no plano teórico, sendo que a execução do mesmo permite a compreensão no que tange as diferenças entre as duas línguas em questão, bem como a forma como os sujeitos surdam lidam com as mesmas no contexto escolar.

Pretendeu-se que as oficinas realmente funcionassem como em sua etimologia: “um lugar de transformações”. Nesse contexto, elas contribuíram para a formação pessoal e profissional dos envolvidos, pois, a partir de discussões baseadas na realidade da sala de aula, tivemos a oportunidade de trocar experiências, levantar questões problemáticas comuns e traçar soluções para algumas questões. A partir do estudo sobre a temática e do resultado das oficinas, a pesquisa nos apresentou diversas perspectivas sobre o assunto e possíveis caminhos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para alunos surdos, melhorando, assim, a prática docente.

REFERÊNCIAS

BAALBAKI, A. C. F; TEIXEIRA, V. G. Lugar de transformações: a oficina como prática pedagógica no ensino de português para surdos. Revista Práticas de Linguagem. v. 4, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/09/89-96-Lugar-de-transforma%3%a7%3%b5es-a-oficina-como-pr%3%a1tica-pedag%3%b3gica-no-ensino-de-portugu%3%aas-para-surdos.pdf>. Acesso em 30 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

_____. Lei n.º 10.098 de 23 de março de 1994. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

FELICIO, J. G. et al. As contribuições de uma oficina para a divulgação de aplicativos voltados para a comunicação de pessoas com necessidades auditivas e visuais no ensino médio. XVI Semana de Licenciatura. Revista IFG. 2019. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/semlic/article/view/694/469>. Acesso em 30 out. 2022.

KOCH, I. V. O texto e a construção dos sentidos. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LINDEN, Rafael. Terapia gênica: o que é, o que não é e o que será. Estudos avançados, v. 24, p. 31-69, 2010.

PEREIRA, M. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI et al. Letramento e Minorias. Porto Alegre: Mediação: 2001.

OLIVEIRA, C. B. P. O processo de ensino/aprendizagem a inclusão do aluno surdo no ensino regular de uma escola pública municipal de Floriano-PI. 2017. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/o-processo-ensino-aprendizagem-inclusao-aluno-surdo-no-ensino-regular.htm> . Acesso em 30 out. 2022

RIBEIRO, N. S; SHOLL-FRANCO, A. Desafios educacionais em contextos multilíngues de ensino: uma proposta curricular inclusiva com línguas de sinais e neurociências. Periódico UDESC. 2018.

SILVA, V. C. et al. Uma reflexão sobre o papel da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a partir de uma oficina nas turmas de 4º ano do Centro Educacional Municipal Padre Januário Campos na cidade de Iguatu/CE. Revista CONEDU. 2015. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA11_I. Acesso em 01 out. 2022.

SILVA, G. O. da; SILVA, K. M. da. O uso de imagens como estratégia de ensino de Libras como L1 e língua portuguesa como L2 para os surdos. Revista Includere, Mossoró, v. 1, n. 1, p. 53- 63, Ed. Especial, 2016.

- O papel do professor frente às novas metodologias ativas de aprendizagem (Mariza da Silva Santos)

O papel do professor frente às novas metodologias ativas de aprendizagem

Mariza da Silva Santos

DOI: [10.5281/zenodo.17590922](https://doi.org/10.5281/zenodo.17590922)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir o papel do professor diante das novas metodologias ativas de aprendizagem, que vêm transformando o cenário educacional contemporâneo. As metodologias ativas buscam romper com o modelo tradicional de ensino, centrado na figura do docente como transmissor de conhecimento, propondo uma prática pedagógica que coloca o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Nesse contexto, o professor assume um novo papel: o de mediador, orientador e facilitador do conhecimento. O estudo parte de uma revisão teórica sobre o tema, abordando conceitos, fundamentos e exemplos de práticas pedagógicas ativas, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem colaborativa. Além disso, analisa-se como essas metodologias exigem do educador novas competências, uma postura reflexiva e o uso de tecnologias digitais como instrumentos de apoio ao ensino. Conclui-se que as metodologias ativas não diminuem a importância do professor, mas, ao contrário, ampliam sua função enquanto agente transformador, desafiando-o a reinventar-se constantemente para atender às demandas de uma educação mais significativa, crítica e humanizadora.

Palavras-chave: Professor. Metodologias ativas. Aprendizagem. Educação contemporânea. Protagonismo discente.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação tem passado por transformações profundas impulsionadas pelo avanço das tecnologias, pelas mudanças sociais e pelas novas demandas do mundo do trabalho. Nesse contexto, o modelo tradicional de ensino, baseado na transmissão de conhecimento e na memorização de conteúdos, tem sido amplamente questionado. Surge, assim, a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, valorizando metodologias

que promovam a autonomia, o pensamento crítico e o protagonismo dos estudantes.

As metodologias ativas de aprendizagem emergem como uma resposta a essa demanda, propondo um processo educativo centrado no aluno, no qual o aprender ocorre de forma participativa, colaborativa e significativa. Entretanto, essa mudança de paradigma também implica uma redefinição do papel do professor. O educador deixa de ser o detentor exclusivo do saber para tornar-se um mediador, facilitador e orientador do processo de aprendizagem.

Dessa forma, compreender o papel do professor frente às novas metodologias ativas é essencial para o aprimoramento da prática docente e para a construção de uma educação mais conectada com a realidade dos alunos e com os desafios contemporâneos. O presente artigo tem, portanto, o objetivo de refletir sobre as mudanças nas atribuições e competências do professor, discutindo as principais metodologias ativas e suas implicações pedagógicas.

Desenvolvimento

1 O contexto histórico e conceitual das metodologias ativas

As metodologias ativas têm origem em correntes pedagógicas que valorizam o aprendizado pela experiência e pela ação. As ideias de **John Dewey (1859–1952)**, um dos principais expoentes da Escola Nova, foram fundamentais para o desenvolvimento dessa perspectiva. Dewey defendia que a educação deveria preparar o indivíduo para a vida democrática e que o conhecimento deveria surgir da interação entre o aluno e o meio. Para ele, aprender é um processo ativo, no qual o estudante constrói o saber a partir da resolução de problemas reais.

Outro autor importante é Jean Piaget (1896–1980), que contribuiu com sua teoria construtivista ao afirmar que o conhecimento é construído por meio da interação entre o sujeito e o objeto de estudo. Nessa mesma linha, Lev

Vygotsky (1896–1934) destacou o papel do contexto social e das interações na aprendizagem, introduzindo o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, que fundamenta práticas pedagógicas colaborativas.

Esses princípios teóricos serviram de base para o surgimento das metodologias ativas, que se consolidaram como alternativas ao ensino tradicional, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. No século XXI, com o avanço das tecnologias digitais, essas metodologias ganharam força, integrando recursos tecnológicos e novas formas de comunicação.

2. O papel tradicional do professor e a necessidade de mudança

Historicamente, o papel do professor esteve associado à transmissão de conhecimento. Na escola tradicional, o docente era a figura central do processo educativo, responsável por ensinar conteúdos previamente definidos e avaliar o desempenho dos alunos com base em critérios de reprodução. Nesse modelo, o aluno ocupava uma posição passiva, sendo mero receptor de informações.

Entretanto, as transformações sociais e tecnológicas desafiaram esse modelo. A sociedade contemporânea demanda cidadãos críticos, criativos e capazes de resolver problemas complexos — competências que não podem ser desenvolvidas apenas por meio da memorização. O professor, portanto, precisa abandonar o papel de mero transmissor e assumir o de mediador e facilitador da aprendizagem.

Essa mudança não implica uma desvalorização da função docente, mas sim uma ressignificação. O educador continua sendo essencial, pois é ele quem planeja, organiza e orienta as experiências de aprendizagem, criando situações que estimulem a reflexão, a curiosidade e a autonomia dos alunos. Sua autoridade deixa de estar na imposição e passa a residir no domínio metodológico e na capacidade de inspirar.

3. Princípios e fundamentos das metodologias ativas

As metodologias ativas se baseiam em alguns princípios fundamentais, entre eles:

- **Protagonismo do aluno:** o estudante é o centro do processo e participa ativamente da construção do conhecimento.
- **Aprendizagem significativa:** o conteúdo é conectado à realidade do aluno e aos seus conhecimentos prévios.
- **Colaboração:** o aprendizado ocorre em grupo, por meio da troca de ideias e experiências.
- **Reflexão e autonomia:** o aluno é incentivado a pensar criticamente e tomar decisões sobre o próprio aprendizado.
- **Integração com a tecnologia:** recursos digitais são utilizados para potencializar a aprendizagem e estimular o engajamento.

Esses princípios tornam o ambiente de aprendizagem mais dinâmico, flexível e participativo, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e comunicativas.

4. Principais metodologias ativas aplicadas à educação

Existem diversas abordagens classificadas como metodologias ativas. Entre as mais conhecidas e utilizadas estão:

4.1 Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom)

A sala de aula invertida propõe que o aluno tenha acesso ao conteúdo teórico antes do encontro presencial — por meio de vídeos, textos ou outros recursos — e que o tempo de aula seja dedicado à aplicação prática, à discussão e à resolução de problemas.

Essa metodologia valoriza o tempo do professor como mediador e o aluno como agente ativo. Exige, porém, planejamento cuidadoso e autonomia discente, bem como acesso equitativo às tecnologias.

4.2 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

Na Aprendizagem Baseada em Projetos, os alunos trabalham em torno de um problema real, elaborando soluções e aplicando o conhecimento em contextos práticos. O papel do professor é orientar o grupo, estimular a

pesquisa e promover a integração entre diferentes áreas do conhecimento. Essa metodologia favorece o desenvolvimento de competências como cooperação, criatividade e responsabilidade social.

4.3 Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)

Originada na área da saúde, especialmente no ensino médico, a Problem Based Learning estimula os alunos a resolver problemas complexos de forma colaborativa. O professor atua como tutor, ajudando os estudantes a identificar o que precisam aprender e a buscar as informações necessárias. A PBL promove pensamento crítico, autonomia e raciocínio lógico, sendo amplamente aplicada em diferentes níveis de ensino.

4.4 Gamificação

A gamificação consiste no uso de elementos de jogos — como desafios, recompensas e níveis — em contextos educacionais. Essa abordagem aumenta o engajamento dos estudantes e torna a aprendizagem mais prazerosa. O professor precisa, contudo, equilibrar a diversão com a intencionalidade pedagógica, garantindo que o foco permaneça na aprendizagem.

4.5 Rotação por Estações e Aprendizagem Híbrida

Essas metodologias combinam momentos presenciais e virtuais, permitindo ao aluno aprender de diferentes formas e ritmos. O professor, nesse modelo, organiza estações com atividades variadas (teóricas, práticas, digitais e colaborativas), adaptando o ensino às necessidades individuais.

5. O papel do professor nas metodologias ativas

Nas metodologias ativas, o professor exerce um papel **multifacetado**. Ele é **mediador, orientador, pesquisador e facilitador**. Em vez de transmitir informações, ele cria situações de aprendizagem que incentivam o estudante a buscar, refletir e construir o conhecimento.

O professor deve:

- **Planejar experiências significativas**, conectadas ao cotidiano dos alunos;
- **Despertar a curiosidade e o interesse**, por meio de desafios e problemas reais;
- **Promover a colaboração**, estimulando o trabalho em grupo e a troca de saberes;
- **Acompanhar e avaliar o processo**, considerando não apenas os resultados, mas também as trajetórias individuais;
- **Integrar tecnologias digitais**, favorecendo o acesso a diferentes linguagens e mídias.

Essas competências demandam formação continuada, autonomia e flexibilidade por parte do docente. O professor torna-se, assim, um designer de experiências de aprendizagem, capaz de articular metodologias, recursos e objetivos pedagógicos.

6. Desafios enfrentados pelos professores

A implementação das metodologias ativas não ocorre sem desafios. Entre os principais estão:

- **Resistência à mudança**, tanto por parte de alguns docentes quanto de alunos acostumados ao ensino tradicional;
- **Falta de infraestrutura tecnológica**, que dificulta a aplicação de metodologias que dependem de recursos digitais;

- **Carga horária e planejamento intensivo**, pois as aulas ativas exigem maior tempo de preparação;
- **Necessidade de formação docente específica**, uma vez que muitos professores não tiveram contato com essas metodologias durante sua formação inicial;
- **Avaliação coerente**, pois é preciso desenvolver formas de avaliação que valorizem processos e não apenas resultados.

Superar esses desafios requer **políticas públicas de valorização e formação docente**, além de uma cultura escolar aberta à inovação.

7. Benefícios das metodologias ativas

Apesar dos desafios, os resultados são amplamente positivos. As metodologias ativas:

- Estimulam o **protagonismo e a autonomia** dos alunos;
- Desenvolvem **habilidades socioemocionais**, como empatia, cooperação e resiliência;
- Melhoram o **engajamento** e o interesse pela aprendizagem;
- Favorecem a **aprendizagem significativa**, conectada ao cotidiano;
- Promovem a **formação integral** do sujeito, articulando saberes cognitivos, sociais e éticos.

Esses benefícios reforçam a importância do papel docente na mediação de processos ativos, pois sem a orientação do professor, a aprendizagem pode perder sentido ou profundidade.

8. A formação docente e o futuro da educação

Para que o professor exerça com eficácia seu papel nas metodologias ativas, é essencial investir na **formação inicial e continuada**. A prática pedagógica precisa estar acompanhada de reflexão teórica, troca de experiências e atualização constante.

O futuro da educação requer profissionais **inovadores, autônomos e colaborativos**, capazes de articular metodologias tradicionais e contemporâneas, utilizando a tecnologia de forma crítica e consciente. O professor torna-se, assim, o elo entre o conhecimento e a vida, entre a escola e o mundo.

Conclusão

As metodologias ativas representam um avanço significativo na busca por uma educação mais humanizadora, participativa e voltada para o desenvolvimento integral do aluno. Elas rompem com o paradigma tradicional e colocam o estudante como protagonista do processo educativo. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, pois é ele quem planeja, orienta e media as experiências de aprendizagem.

Longe de ser um mero executor de conteúdos, o professor das metodologias ativas é um **intelectual reflexivo**, capaz de adaptar-se às mudanças e promover a construção do conhecimento de forma colaborativa. Sua função é criar oportunidades para que o aluno pense, descubra e se torne sujeito do próprio aprendizado.

Assim, a docência assume um caráter dinâmico e desafiador, exigindo do educador novas competências e uma postura aberta ao diálogo, à inovação e à constante formação. A transformação da prática docente é, portanto, condição essencial para que a escola cumpra seu papel social de formar cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Referências Bibliográficas

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAN, J. **A Educação que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá**. Campinas: Papirus, 2015.

PIAGET, J. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

VALENTE, J. A. **Aprendizagem Ativa e o Uso de Tecnologias Digitais**. São Paulo: PUC-SP, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**- O uso da tecnologia como material de apoio na Educação Infantil (Luna
Maria Santos Silva)**

O uso da tecnologia como material de apoio na Educação Infantil

Luna Maria Santos Silva

DOI: 10.5281/zenodo.17559928

RESUMO

A tecnologia está cada vez mais presente na educação infantil, oferecendo oportunidades para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Este artigo discute as vantagens do uso da tecnologia, dicas para o uso eficaz e exemplos de recursos tecnológicos que podem ser utilizados em sala de aula.

Palavra-chave: Tecnologia. Educação Infantil. Ensino-Aprendizagem. Recursos Tecnológicos.

Introdução

A tecnologia está revolucionando a forma como aprendemos e ensinamos. Na educação infantil, o uso de recursos tecnológicos pode ser uma ferramenta valiosa para apoiar o processo de ensino-aprendizagem. Neste artigo, vamos discutir as vantagens do uso da tecnologia, dicas para o uso eficaz e exemplos de recursos tecnológicos que podem ser utilizados em sala de aula.

Desenvolvimento

A tecnologia oferece várias vantagens para a educação infantil, incluindo:

- Interatividade: A tecnologia permite que as crianças interajam com o conteúdo de forma mais dinâmica e atraente.

- Acesso a recursos: A internet oferece uma vasta quantidade de recursos educacionais, como vídeos, jogos e aplicativos, que podem ser utilizados para apoiar as aulas.

- Personalização: A tecnologia permite que as aulas sejam personalizadas para atender às necessidades individuais de cada aluno.

- Desenvolvimento de habilidades: O uso da tecnologia pode ajudar a desenvolver habilidades importantes, como a resolução de problemas, a criatividade e a comunicação.

Para utilizar a tecnologia de forma eficaz, é importante:

- Planejar com antecedência: Certifique-se de que os recursos tecnológicos estejam disponíveis e funcionando corretamente antes da aula.

- Definir objetivos claros: Estabeleça objetivos claros para o uso da tecnologia em sala de aula.

- Monitorar o uso: Acompanhe o uso da tecnologia pelos alunos para garantir que estejam utilizando-a de forma apropriada.

- Integrar a tecnologia ao currículo: A tecnologia deve ser utilizada para apoiar o currículo, não substituí-lo.

Alguns exemplos de recursos tecnológicos que podem ser utilizados em sala de aula incluem:

- Aplicativos educacionais: Existem muitos aplicativos que podem ser utilizados para apoiar as aulas, como o Khan Academy, o Duolingo e o National Geographic Kids.

- Vídeos: O YouTube e o Vimeo oferecem uma vasta quantidade de vídeos educacionais que podem ser utilizados para apoiar as aulas.

- Jogos: Os jogos podem ser uma forma divertida e interativa de aprender, como o Minecraft e o Lego Digital Designer.

Considerações finais

A tecnologia pode ser uma ferramenta valiosa para apoiar o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Com planejamento e uso eficaz, a tecnologia pode ajudar a tornar as aulas mais interativas, personalizadas e divertidas. Lembre-se de que a tecnologia é apenas uma ferramenta, e o professor é o principal responsável por criar um ambiente de aprendizado rico e estimulante.

Referências

Khan Academy. (2022). Khan Academy. Disponível em: <(ligação indisponível)>

Duolingo. (2022). Duolingo. Disponível em: <(ligação indisponível)>

National Geographic Kids. (2022). National Geographic Kids. Disponível em: <(ligação indisponível)>

Minecraft. (2022). Minecraft. Disponível em: <(ligação indisponível)>

Lego Digital Designer. (2022). Lego Digital Designer. Disponível em: <(ligação indisponível)>

- O uso das tecnologias no ensino da língua portuguesa, práticas para sala de aula com alunos surdos (Simone de Oliveira Teodoro; Adriana de Oliveira Teodoro; Adriana da Silva; Elizângela Lacerda da Silva; Suelen do Sacramento Santos; Elisangela Maria dos Santos; Luciene de Oliveira Pinho Bulhões)

O uso das tecnologias no ensino da língua portuguesa, práticas para sala de aula com alunos surdos

Simone de Oliveira Teodoro

Adriana de Oliveira Teodoro

Adriana da Silva

Elizângela Lacerda da Silva

Suelen do Sacramento Santos

Elisangela Maria dos Santos

Luciene de Oliveira Pinho Bulhões

DOI: [10.5281/zenodo.17702919](https://doi.org/10.5281/zenodo.17702919)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo, refletir sobre o benefício do uso das tecnologias digitais através de oficinas de Língua portuguesa no ensino aprendizagem de alunos surdos. Os sujeitos analisados foram 06 (seis) professores de Língua Portuguesa da Escola Municipal Papa João Paulo II de Sorriso/MT. Esta pesquisa teve abordagem exploratória, tendo como tipo de pesquisa o método quantus-quali, utilizando-se para seu desenvolvimento um questionário semiestruturado aplicado aos professores dos 8º anos de com perguntas fechadas (com intuito de verificar perfil, tecnologias existentes na escola e quais são usadas em sala) e um levantamento bibliográfico e, a qual utilizou-se trabalhos já publicados como livros, artigos, dissertações, teses, revistas, dentre outros, com o intuito de refletir acerca das contribuições que o uso das tecnologias digitais pode oferecer, ao ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. Para a realização da oficina escolheu-se apenas uma turma do 8º ano com o critério: ter aluno com surdez, que foi realizada antes da aplicação do questionário semiestruturado, com a finalidade de verificar a opinião dos professores após a prática em sala. Após a análise dos dados, constatou-se que mesmo que sejam insuficientes os recursos tecnológicos existente na escola, os professores se apropriam dele para melhorar a qualidade de suas aulas, permitindo aos alunos surdos expressarem seus conhecimentos prévios e para que isso seja possível é preciso que o professor se disponha a inserir essas tecnologias em seu planejamento. O uso de ferramentas tecnológicas pode facilitar a interação e a troca de informações entre o professor e o aluno.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Ensino de Língua Portuguesa. Alunos surdos.

1 INTRODUÇÃO

Libras é uma língua brasileira de sinais reconhecida pela Lei 10.436/2002 como meio de comunicação e expressão e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. É a língua natural/nativa dos surdos brasileiros e sua modalidade é visual-espacial, o que permite a inclusão do sujeito surdo por meio desta língua. Portanto, uma escola comum torna-se inclusiva quando acolhe as diferenças dos alunos por meio do processo educacional, buscando assim a participação efetiva e a evolução de todos os alunos, sempre inovando em suas práticas pedagógicas, porém, sabemos que esta não é uma tarefa fácil, pois exige a adoção de medidas e novos procedimentos, que posteriormente geram mudanças que extrapolam os muros da escola (FRANCO E SCHUTZ, 2019).

No cotidiano escolar, a educação inclusiva tem exigido dos educadores um planejamento mais amplo de estratégias de ensino com o desenvolvimento de ferramentas para atender os alunos especiais de acordo com suas necessidades. Não poderia ser diferente para os alunos surdos. Apesar de terem a Libras como seu principal meio de comunicação, há a necessidade de agilizar ferramentas e metodologias para potencializar ainda mais o aprendizado do aluno surdo e sua interação com o aluno ouvinte.

Diante desse cenário, questionamos: “Como a utilização de tecnologias digitais através de oficinas pode auxiliar no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos? Autores como Koch (2001), Franco e Schutz (2019), Fernandes (2010) e Miranda et al. (2017) serão utilizados para fundamentar e responder essa questão ao longo da pesquisa, enriquecendo a construção da mesma.

Pensando nisso, este trabalho propõe a realização de práticas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa utilizando as tecnologias digitais como metodologia proposta, voltada para professores de escolas em que o aluno surdo está integrado. O objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre o benefício do uso das tecnologias digitais através de oficinas de Língua portuguesa no ensino aprendizagem de alunos surdos. Complementado pelos objetivos específicos: a) Compreender o ensino de Libras; b) Descrever os

benefícios do uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa; c) Elaborar oficinas usando tecnologias digitais como metodologia para ensino e aprendizagem de alunos surdos. O tema é de interesse para a sociedade pela necessidade de uma investigação acerca do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem da língua Portuguesa para salas de aulas com alunos surdos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CARACTERIZANDO A SURDEZ

Deficiência Auditiva: consiste na perda parcial ou total da capacidade de detectar sons, causada por má-formação (causa genética), lesão na orelha ou na composição do aparelho auditivo.

Surdez: é considerado surdo todo aquele que tem total ausência da audição, ou seja, que não ouve nada. E é considerado parcialmente surdo todo aquele que a capacidade de ouvir, apesar de deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. Entre os tipos de deficiência auditiva estão a condutiva, mista, neurosensorial e central.

É notório que ao longo dos anos os surdos foram excluídos dos processos sociais e automaticamente isolados. Perderam o poder de decisão sobre suas próprias vidas, foram vistos com pena e como uma anormalidade da natureza, assombrados pela história desde a Idade Média.

A surdez pode se manifestar de duas maneiras: a congênita e a adquirida; a congênita é quando acontece na gestação, através do uso de alguns medicamentos, principalmente os ototóxicos, que servem para o tratamento de doenças como: sífilis, herpes, diabetes, sarampo, pressão alta e toxoplasmose, também por exposição à radiação, problemas no parto, infecções hospitalares, motivos hereditários, nascimento antes do tempo e falta de oxigenação na hora do parto.

A integração do surdo na sociedade ouvinte se faz necessária devido a esse fato, desde 1970 busca-se a socialização no ensino regular para a construção de uma identidade. A inclusão de surdos no ensino regular foi aprovada pela Lei nº 10.436, (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626, (BRASIL, 2005), garantindo aos surdos o direito de frequentar uma escola de ouvintes, que regulamenta a inclusão de alunos surdos, o que deve ser feito com o apoio de professores bilíngues na educação infantil, na 1ª e 2ª fase do ensino básico e secundário com intérpretes de língua gestual.

A Constituição Federal de 1988, no Capítulo II, artigo 208, inciso III, estabelece que é dever do Estado com a educação garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, especialmente na rede regular de ensino. As pessoas surdas são prejudicadas no processo social, onde as dificuldades que encontram na comunicação dependem do grau de deficiência auditiva, de suas habilidades de linguagem, do ganho protético que obtiveram ao longo da vida (BRASIL, 1988).

Na história da educação de surdos, o oralismo durou mais de 100 anos, depois houve a comunicação total, que impedia o uso de qualquer fonte para transmitir a mensagem, dando origem ao bilinguismo. O oralismo centra-se na integração do surdo na comunidade ouvinte de forma a desenvolver a fala, a surdez é vista como uma deficiência que deve ser reduzida através da estimulação auditiva, do auxílio na aprendizagem da língua e da sua entrada social no mundo ouvinte, canalizando um padrão assumido de normalidade e ensino de língua que não seja a língua materna.

A doença é facilmente diagnosticada, depende da observação dos pais sobre a reação das crianças aos sons, mas em caso de dúvida sobre a doença, deve-se procurar rapidamente a ajuda de especialistas como otorrinolaringologia e fonoaudiologia para o correto laudo. A prevenção é a melhor forma de evitar a doença, uma alternativa segura para as mulheres é a vacinação contra a rubéola.

2.2 HISTÓRIA DA LIBRAS NO BRASIL

A línguas de sinais – é a língua utilizada pelas comunidades surdas, apresentam particularidades específicas das linguais naturais, sendo reconhecida como língua pela linguística, é visuais-espaciais.

A língua brasileira de sinais – Libras – é a Língua de Sinais de comunidades surdas brasileiras. Libras é a sigla para se referir a Língua Brasileira de Sinais, foi difundida pela Federação nacional de Educação e Interação de surdos – FENEIS. Língua fonte – é a língua que o intérprete ouve ou vê para então traduzir para a libras. Por ser uma língua oficial do Brasil, existem leis em vigor para garantir que as comunidades surdas a usem e a ensinem. A Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais, dispõe em seu artigo 1º que:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais -Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

O decreto Lei nº 5.626 (BRASIL, 2005), que chancela a Lei supracitada, afirma em seu Artigo 2º:

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

A história da Libras chegou ao Brasil em 1857, quando o francês Eduard Huet veio ao Brasil convidado por D. Pedro II, ele era surdo desde os doze anos de idade, veio para fundar a primeira escola para surdos, chamada Imperial Instituto de Surdos Mudos, que mais tarde passou a ser conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES, pois o termo surdo-mudo foi considerado incorreto, apesar de ainda hoje ser usado por pessoas leigas no assunto.

Embora tenha sido aceita essa escola, no ano de 1880, teve uma grande derrota por um congresso de profissionais da educação que aconteceu em Milão, pois, acreditavam que a leitura labial era mais adequada para a comunicação dos surdos, atrasando a difusão da língua de sinais no Brasil, o que dificultava ainda mais a comunicação, pois o surdo não sabia falar.

A Libras, como língua de sinais, inclui também os níveis linguísticos encontrados no português, tais como: fonológico, morfológico, sintático e semântico. O que a diferencia das demais línguas é o seu modo de comunicação, pois por se tratar de sinais, a Libras possui um modo visual-espacial, enquanto nas línguas orais-auditivas é a palavra que ocupa essa posição.

Do mesmo modo que a língua oral tem significados diferenciados para as mesmas palavras em diferentes regiões do país, a libras também tem. Por isso, além de saber os sinais é necessário saber a gramática, para fazer a combinação das frases e estabelecer uma comunicação clara. Sendo assim, a libras não é apenas gesto e sim uma língua, como gramática.

Com o crescimento da inserção de surdos nos espaços escolares, requer que a escola os receba não apenas como meros indivíduos nas escolas, mas como pessoas dotadas de direitos no ambiente escolar, que possuem específicos jeitos de se comunicar e principalmente de serem ensinados e adquirir conhecimento. Se a escola não tem professores capacitados, acaba que alunos com deficiência auditiva se tornam frustrados por não compreender o que está sendo repassado, havendo a evasão das escolas, gerando o fracasso escolar de tais alunos.

Cabe ao professor saber a responsabilidade e contribuição na atuação de tal profissão e buscar conhecimento frente ao processo de educação da criança surda, sabendo que o desenvolvimento de âmbito acadêmico e social de tais indivíduos está literalmente ligado no contexto escolar, à condição de estímulo da língua materna Libras e da segunda língua, o português escrito.

2.3 PREJUÍZOS CAUSADOS NA VIDA DE UMA CRIANÇA SURDA PELA AUSÊNCIA DA LIBRAS NO SEU PROCESSO EDUCACIONAL

Visto que o convívio escolar é o mais importante depois do familiar, a criança tem muitos prejuízos causado pela falta do ensino adequado da Libras, considerando que sua vida social e profissional depende disto, pois, comunicação deficitária o impossibilitará, no âmbito escolar de adquirir habilidades de leitura e escrita, que mais tarde afetarão seu desenvolvimento do campo linguístico ao profissional. Fato esse, que corrobora para que muitos surdos não cheguem a formação superior, mesmo sendo comprovado suas potencialidades de desenvolver competências e habilidades igualmente as pessoas ouvintes. Como resultado, vê-se a pessoas surda a margem da sociedade.

Atualmente são muitos os estudos sobre a cultura surda, as metodologias de ensino e a evolução desse povo guerreiro que luta por igualdade de condições, deixando claro que a sociedade começa a despertar para o respeito, à diferença cultural do surdo e desmistificar cada vez mais a surdes vista como uma deficiência, a história da Libras ainda tem muitos capítulos a serem escritos, tanto pela comunidade surda que vem ganhando espaço na sociedade, assim como pelos profissionais da educação que tem engajados na causa surda.

2.4 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

Por um século os alunos surdos eram compelidos a se comunicar somente por meio da Língua Portuguesa oralmente e da audição ou da leitura orofacial. Gesticula por meio de sinais eram reprimidos porque se acreditava que o seu uso pudesse anular o desenvolvimento da fala.

De acordo com Koch (2001):

Cabe lembrar que nessa época predominava, no ensino da Língua Portuguesa, a concepção de língua como código, segundo a qual a língua é considerada um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais, independentemente de todo ato de criação individual (KOCH, 2001).

A ideia principal é que, tendo conhecimento do código, o aluno passe a abranger e usar perfeitamente a língua. O uso da língua como código na educação de surdos derivou no ensino metódico e unificado da Língua Portuguesa, uma vez que, diferentemente dos ouvintes, a maioria dos alunos surdos, chegam à escola sem uma língua desenvolvida. Visando ao aprendizado da Língua Portuguesa, o professor iniciava as aulas com a exposição dos alunos surdos a palavras e avançava com o emprego destas palavras em estruturas frasais, basicamente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Através de cópias, ditados, exercícios de repetição e de permuta de elementos da frase, esperava-se que os alunos arquivassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem.

O bilinguismo é uma das práticas mais utilizadas que oferece aos surdos o uso de duas línguas, a de Libras e a de Língua Portuguesa, para decidir qual usar na comunicação e auxiliá-los a desenvolver suas habilidades linguísticas.

Um fracasso escolar com a Língua Portuguesa acontece com os falantes desde a alfabetização e é considerada uma língua pragmática e cheia de regras incompreensíveis para muitos. Para os surdos, essa dificuldade torna-se maior porque eles não têm consciência de sua estrutura, não ouvem e não desenvolvem a capacidade de reproduzi-la.

Para Góes (2020):

Na verdade, as limitações nessa esfera não são exclusivas das experiências escolares de surdos, nem inerentes à condição de surdez: um dos principais problemas está nas mediações sociais dessa aprendizagem, mais especificamente nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização de ouvintes.

A Língua Portuguesa é diferente da estrutura de Libras, os surdos têm dificuldade de aprender e organizar seus pensamentos em diferentes textos, encontram dificuldades no uso de conjunções e na conjugação de verbos, por isso é necessário que o educador de alunos surdos utilize diferentes estratégias de ensino diferenciado, envolvendo todas as etapas do processo de ensino.

O educador não trata do desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social do surdo, muitos dão sequência de figuras sem fornecer um

texto verbal para auxiliar no desenvolvimento, e em diversas outras atividades sem nenhum objetivo significativo, apenas como exercícios aleatórios que ocupam seu tempo. O professor que não sabe incentivar a participação dos surdos, acaba por permitir que os ouvintes ditem as regras e imponham sua cultura a eles.

Hoje, o principal objetivo da educação de surdos é a socialização e a busca pelo desenvolvimento da linguagem, onde eles aprendem a Libras como primeira língua, enquanto constroem o português escrito como ferramenta de apoio, integração e produção. Um dos problemas identificados é a participação do surdo nos processos sociais como sujeito bilíngue, mesmo com o auxílio de um intérprete, que por vezes não consegue transmitir os significados solicitados. Ensinar nas escolas regulares exclui os surdos ao desconsiderar a Libras como sua língua de direito, negando-lhes o ensino de sua língua natural, que é uma forma de integrá-los à sociedade ouvinte. Na língua de sinais, a sintaxe não usa preposições, mas posposições de termos na escrita.

Atualmente, as mídias são importantes ferramentas que auxiliam na educação de surdos e são essenciais para o ensino da língua portuguesa com o intuito de avaliar suas potencialidades e posicioná-la como objeto de aprendizagem. A tecnologia é um ótimo recurso para auxiliar na sua prática docente, pois prioriza a leitura e a escrita lúdicas.

2.5 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO PARA ALUNOS SURDOS

Segundo Kohn e Moraes (2007, p. 5), “na era digital pela qual passa nossa sociedade atual, a escola deve acompanhar esse processo revolucionário na busca integração do aluno com o uso da tecnologia”. Isso potencializará a difusão de tecnologias relacionadas a conteúdos como meio de comunicação e informação instrumentalizados por computadores e internet, que poderão ser utilizados na escola, para que o aluno possa desenvolver sua aprendizagem e seu senso crítico.

As tecnologias presentes na educação representam uma revolução no ensino, em que se apresenta aos professores a necessidade de adaptação às novas tendências tecnológicas a serem utilizadas na prática pedagógica "o desafio de escolher entre a educação reestruturada para apoiar a democracia e as necessidades humanas e a educação transformada prioritariamente para atender às necessidades dos negócios e da economia global" (KELLNER, 2001, p. 39).

Segundo Fernandes (2010), "o computador, com seus inúmeros softwares, pode ser uma ferramenta muito importante no processo de construção do conhecimento, auxiliando o aluno no conteúdo de uma ou mais disciplinas". Configura-se, portanto, como uma ferramenta que pode contribuir com o processo ensino-aprendizagem, entretanto um professor com habilidade para o uso desse dispositivo estimulará o aluno surdo a utilizá-lo de forma coerente para contribuir com seu aprendizado.

Com base em Valente (1991), as TICs podem ser utilizadas como recursos pedagógicos que podem atender aos objetivos e necessidades educacionais dos alunos surdos, como meio de avaliação da capacidade intelectual desses alunos e como meio de comunicação prática que resultará em ganhos de aprendizagem.

Como afirma Penteado Silva (1997, p. 45), "é possível perceber que alguns entraves no processo de lidar com a tecnologia trazem consequências para o trabalho do professor". Nesse sentido, apesar das dificuldades encontradas com o uso das TICs na escola, o professor tem papel fundamental na escola, ele utiliza os recursos tecnológicos de forma que possa criar conhecimentos, habilidades no manuseio de ferramentas, bem como garantir que o aluno tenha acesso à informação por meio de equipamentos tecnológicos.

Diante de desafios e oportunidades, utilizando a tecnologia em contexto educacional, é possível perceber que "o uso de ferramentas tecnológicas pode facilitar a interação e troca de informações entre professor e aluno" (MIRANDA ET AL., 2017, p. 246), pensar a autonomia educacional, na qual o professor

deixa de ser apenas um transmissor de informações, passa a estimular o aluno a desenvolver sua criatividade, habilidades e conhecimentos.

As tecnologias de informação e comunicação no serviço educativo vão condicionar o reforço do conhecimento, permitindo ao aluno extrapolar o espaço da sala de aula através de experiências concretas de acordo com a realidade estudada, para isso é necessário realizar aulas práticas que assegurem a exploração da experiência visual, além de vários tipos de expressão artística.

No atendimento educacional especializado, o aluno surdo terá acesso a conteúdo curricular e informações sociais, monitorar o uso desses recursos em sala de aula, verificar sua funcionalidade, sua usabilidade e a necessidade de recursos usados por um aluno.

3 METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa proposta foram necessários procedimentos metodológicos que permitissem avaliar as possíveis respostas, facilitando o entendimento eficaz sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos através de oficinas. Portanto, adotamos a abordagem exploratória, tendo como tipo de pesquisa o método quantus-quali, utilizando-se para seu desenvolvimento um questionário semiestruturado aplicado aos professores de Língua Portuguesa dos 8º anos com perguntas fechadas (com intuito de verificar perfil, tecnologias existentes na escola e quais são usadas em sala) e um levantamento bibliográfico, a qual utilizou-se de trabalhos já publicados como livros, artigos, dissertações, teses, revistas, dentre outros, com o intuito de refletir acerca das contribuições que o uso das tecnologias digitais pode oferecer, ao ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. Para a realização da oficina escolheu-se apenas uma turma do 8º ano com o critério: ter aluno com surdez. Ressaltamos que a oficina foi realizada antes da aplicação do questionário semiestruturado, com a finalidade de verificar a opinião dos professores após a prática.

O local escolhido para a pesquisa foi a Escola Municipal Papa João Paulo II, os conteúdos abordados nas oficinas estão de acordo com o planejamento curricular criado pela Secretaria Municipal de Educação de Sorriso - MT. Atualmente a escola atende 770 alunos entre a Educação Infantil, Fundamental I e II, dividido em 24 turmas em dois turnos: matutino e vespertino. Os colaboradores da pesquisa compreendem 06 (seis) professores da unidade escolar, tendo como critério: professores de Língua Portuguesa.

Desta forma, a pesquisa foi elaborada a partir do seguinte problema: “Como a utilização de tecnologias digitais através de oficinas auxiliam no ensino de Língua Portuguesa alunos surdos? Consideramos importante mencionar que só em 2002, a Libras foi reconhecida. Assim, buscando responder à questão norteadora, foram selecionados autores como: Koch (2001), Franco e Schutz (2019), Fernandes (2010) e Miranda et al. (2017) que discutem o teor deste trabalho, enriquecendo a construção do mesmo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Exposição e Relação dos dados com o referencial teórico

4.1.a – Da Aplicação do Questionário semiestruturado

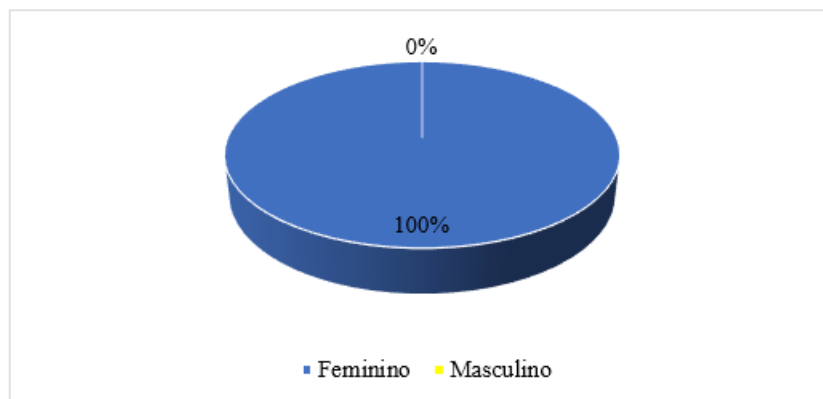


Gráfico 01: Perfil - Sexo dos entrevistados - Elaborado pela Autora (2022).

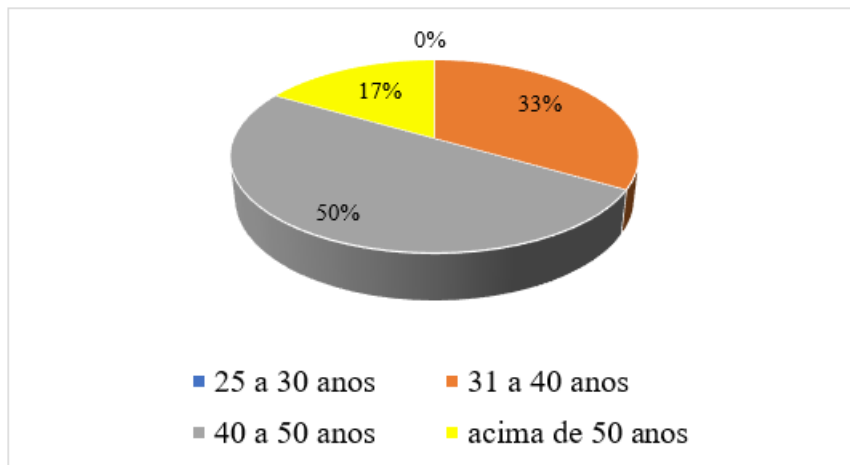


Gráfico 02: Perfil – Idade dos entrevistados - Elaborado pela Autora (2022).

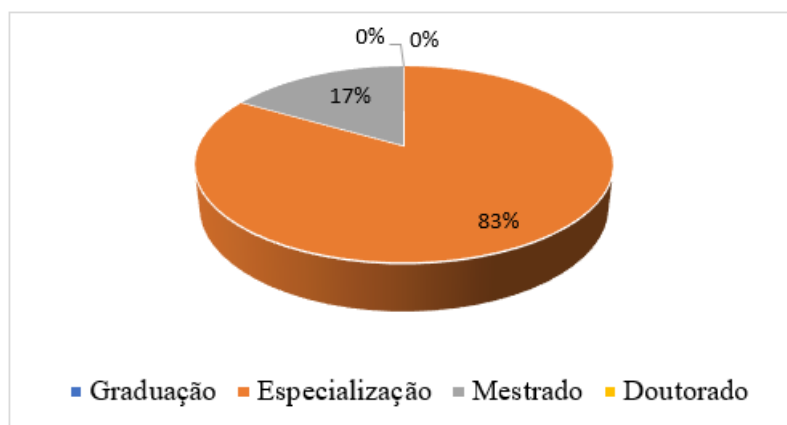


Gráfico 03: Perfil – Formação Acadêmica dos entrevistados - Elaborado pela Autora (2022).

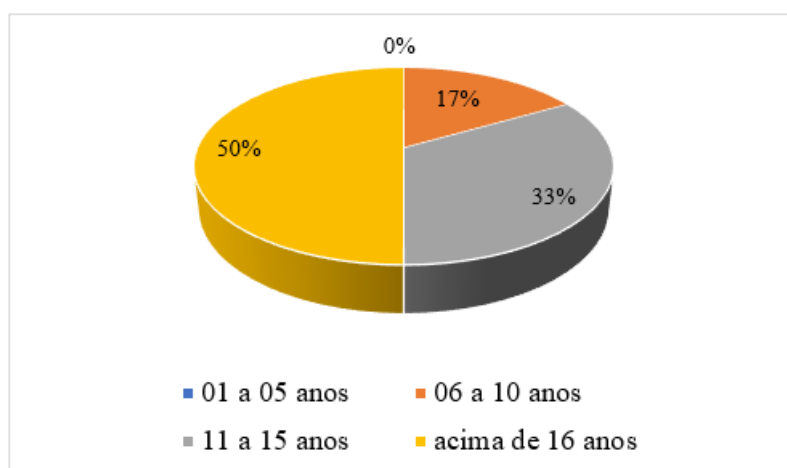


Gráfico 04: Perfil – Tempo de docência dos entrevistados - Elaborado pela Autora (2022).

A composição do quadro de docentes de Língua Portuguesa da escola é composta em sua maioria por mulheres (100%), com a idade média entre 40 e 50 anos (50%%), tendo (17%) com mestrado e (83%) com especialização. Em sua maioria atuantes no magistério há mais de 16 anos (50%).

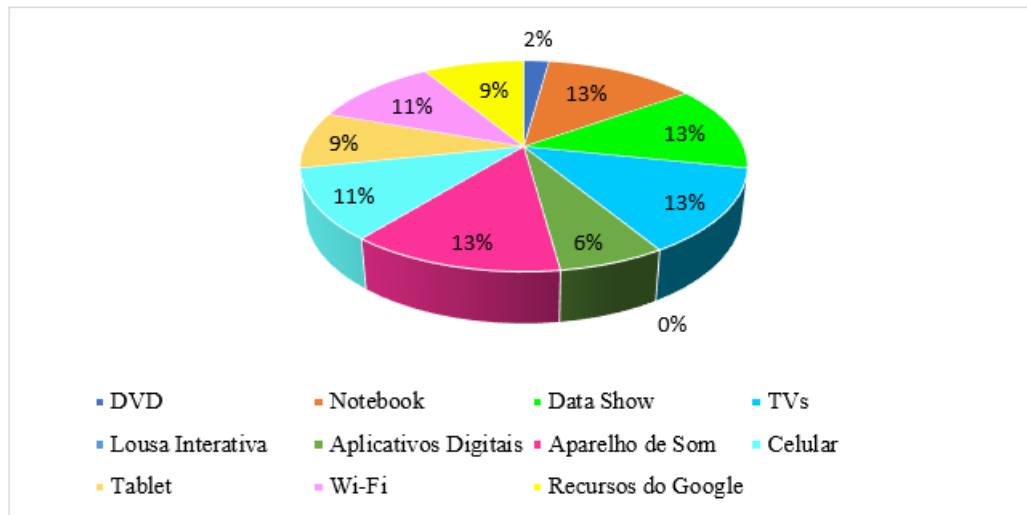


Gráfico 05: Recursos digitais utilizados em sala pelos entrevistados - Elaborado pela Autora (2022).

Dentre os recursos digitais disponíveis na escola mais utilizados pelos entrevistados, destacam-se o Notebook, a TV, o Data Show e o Aparelho de Som, ambos com (13%), seguidos pelo celular e a rede de Wi-Fi com (11%), é válido ressaltar que alguns professores utilizam alguns dos recursos do Google (9%), em tempos de pandemia, foi o recurso mais utilizado pelos professores.

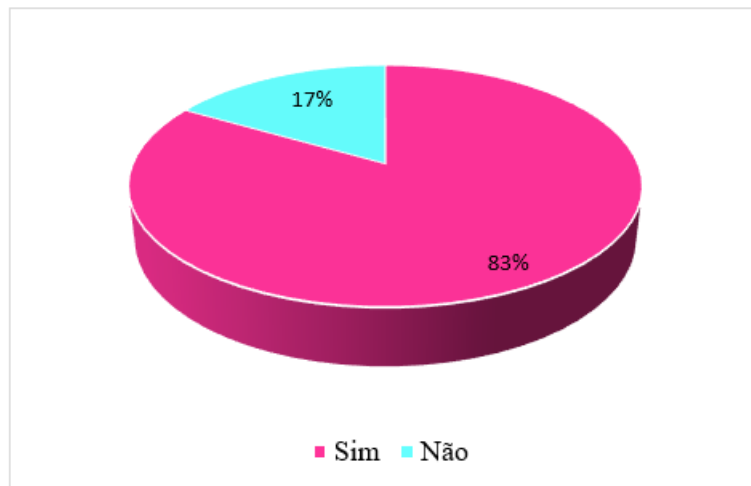


Gráfico 06: Quanto a facilidade no manuseio das TICs pelos entrevistados - Elaborado pela Autora (2022).

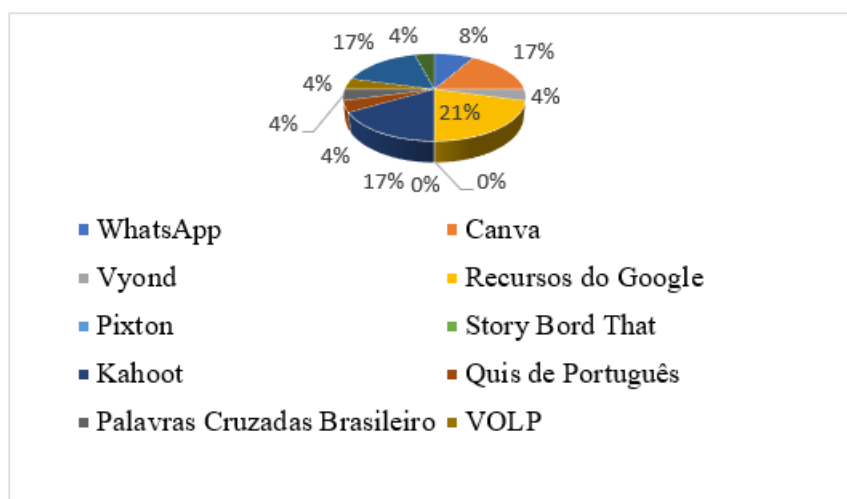


Gráfico 07: Quanto aos aplicativos digitais utilizados em sala pelos entrevistados - Elaborado pela Autora (2022).

Quanto a facilidade no manuseio das TICs pelos entrevistados, a maioria respondeu que possui facilidade (83%). Já em relação aos aplicativos utilizados para trabalhar a Língua Portuguesa, destacam-se os recursos do Google (21%), o Kahoot (17%) que é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de

ensino. Seus jogos de aprendizado, são testes de múltipla escolha que podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Kahoot.

O Canva segue sendo um dos aplicativos bem utilizados pelos professores (17%), o mesmo é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações. Ressaltamos que são recursos bem interessantes que se aplicados de forma certa em sala de aula, permitirá o aprendizado significativo dos alunos.

4.1.b – Da Oficina

TEXTOS E CONTEXTOS: DA LEITURA EM LIBRAS À RELEITURA EM HQ ATRAVÉS DO FLASHCARD

O livro “A lagarta muito comilona” do autor Eric Carle, teve sua primeira publicação em 1969. O livro é muito usado para ensinar as crianças a contar de 01 a 10 e memorizar os dias da semana através da comilança da lagarta. Sendo assim, decidimos trabalhar o livro em uma versão bilingue e que posteriormente eles iriam retratar em HQ através da plataforma do Canva usando o Flashcard. A oficina foi dividida em 03 etapas, sendo elas:

Etapas 01- foi apresentado o vídeo sobre o livro **A lagarta muito comilona** de forma Bilingue para a classe entendesse o mesmo. O uso do vídeo contribuiu fortemente para que os alunos acompanhassem a história na aula. A apresentação, com uma abordagem voltada para a visualização e ludicidade contribuíram bastante para este fim, além de ser uma excelente atividade para os estudantes, permite aos mesmos acompanhar a evolução da lagarta até se transformar em uma bonita borboleta.

Etapas 02 - os alunos foram organizados em grupos de quatro na sala de aula. Em seguida, foram expostas as imagens da história; os alunos, em seus grupos, foram incentivados a organizar as imagens seguindo a sequência lógica determinada por eles mesmos. Não houve nessa etapa ordem certa ou

errada das imagens e as possíveis correções de escolhas ilógicas serão feitas, via questionamento das escolhas feitas.

Etapas 03 – Foram entregues aos grupos folhas de almaço para que criassem uma releitura da história, a qual seria retratada na HQ. Após os alunos escreverem os textos, foi recolhido para a correção ortográfica. Posteriormente a correção, devolveu-se as histórias para aos grupos que deveriam transcrever sua criação. Para a realização das transcrições usamos o Flashcard através da plataforma *on-line* do Canva. Como finalização da oficina, foi realizado o registro para ser apresentado na mostra cultural da escola.

Percebemos ao realizar a etapa 1, que a história quando contada em língua de sinais preserva e enfatiza a iconicidade e a abstração que, de modo complementar, é capaz de elevar-se às proposições mais abstratas, à reflexão generalizada da realidade e evocar a qualidade concreta, vívida, real, animada das línguas faladas devido a visualização das imagens. Notou-se também que transcrever o a história para a HQs absorveu bastante o interesse da classe.

É importante reiterar que as imagens não exigem menos do ato de leitura. Segundo Linden: [...] ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. [...] é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra. (LINDEN, 2017).

5 CONCLUSÃO

A Libras é uma língua viva e seus usuários têm o direito de aprender utilizando-a. Assim, aos poucos, esse direito está sendo garantido, o Decreto n.º 5.626 deu um grande passo para que a Libras fosse afirmada como uma língua, mas percebemos que ainda faltam profissionais nas escolas.

Neste trabalho, procuramos mostrar a importância de se estabelecer uma educação bilíngue disposta a contornar ou excluir as barreiras linguísticas,

que se apresentam muito fortemente quando os conteúdos são ministrados em Língua Portuguesa com métodos predominantemente ouvintes ou seja, que não consideram a L1 do aprendiz surdo, principalmente quando associadas as tecnologias digitais.

Sabemos que um dos objetivos do ensino da língua é auxiliar o aluno a se apropriar da norma culta, fazendo uso dela em situações de maior formalidade. Porém, não podemos esquecer que além de desenvolver o domínio das estruturas da língua padrão, é preciso criar condições para que o aluno construa discurso próprio, particularize seu estilo, expresse com objetividade e fluência suas ideias.

E principalmente entenda o que um enunciado quer dizer. É importante acreditar que qualquer leitor pode desenvolver a sua capacidade de interpretação, através da literatura e de outras formas de reflexões, pois, interpretação nada mais é do que o exercício do próprio pensamento em torno de um pensamento de outro. A aquisição da L2 pelo surdo é um processo de longo prazo para a maioria dos alunos e demanda de professores estratégias de ensino adequadas, buscando participar da construção e do aprimoramento de saberes, ou seja, considerando as especificidades do aprendiz e descartando discursos de que o aluno é incapaz de desenvolver habilidades de leitura e escrita na segunda língua.

Quando ponderamos sobre a educação dos surdos, cabe ressaltar, como enfatiza Salles (2004, p. 47), que ela “[...] seja efetivada em língua de sinais”, pois sabemos que, essa é a sua língua natural do surdo, cujo acesso deve acontecer nos mais variados espaços, visando o processo de seu desenvolvimento. Ainda, segundo a autora, “[...] faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo”, ou seja, o ensino dessa língua, deve proporcionar meios de aprendizagens significativas (SALLES, 2004, p. 47).

Como se não bastassem os obstáculos que enfrentamos diariamente na educação pública do nosso país, eclodiu uma pandemia, que nos impossibilitou de estarmos juntos presencialmente. Nesse contexto a inserção das

Tecnologias digitais como recurso metodológico, veio para auxiliar o aprendizado. Mas isso nos levar a refletir sobre a inclusão digital e os benefícios que os alunos surdos podem ter quando o professor, capacitado, adotar como metodologia para suas aulas.

Para que esse resultado sobre o uso das tecnologias digitais seja positivo, em relação ao seu ensino e uso com foco no aluno surdo, o primeiro passo seria o professor conhecer a tecnologia e dominar a técnica de comunicação através da linguagem de Libras. E posteriormente, é necessário que o aluno surdo conheça, tenha acesso e seja capaz de utilizar essas tecnologias. Após essas duas etapas, os alunos ganham autonomia por meio da abundância de opções disponíveis em aplicativos e softwares.

A oficina não é apenas um recurso pedagógico, mas um espaço que comporta a possibilidade de transformação. Podemos também dizer que é um importante estrutura para dinamizar o processo ensino-aprendizagem, uma vez que, por seu caráter prático, estimula a participação e a integração de todos os envolvidos. Por sua natureza, uma oficina é dinâmica. Além disso, também funciona como uma ferramenta para a prática pedagógica nos diversos níveis de ensino e para a pesquisa.

Pretendeu-se que a realização da oficina funcionasse como em sua etimologia: “um lugar de transformações”. Nesse contexto, ela contribuiu para a formação pessoal e profissional dos envolvidos, pois, a partir de discussões com os professores e baseadas na realidade da sala de aula escolhida, tivemos a oportunidade de trocar experiências, levantar questões problemáticas comuns e traçar soluções para algumas questões. A partir do estudo sobre a temática e do resultado das oficinas, a pesquisa nos apresentou diversas perspectivas sobre o assunto e possíveis caminhos que facilitam trabalhar a literatura surda dentro de nossas salas de aula.

Em síntese, espera-se que essas reflexões e observações possam não só contribuir para a continuidade do aprendizado, mas também estimular mais profissionais/pesquisadores a buscarem ferramentas e metodologias significativas para seus alunos que melhorem a prática em sala de aula e possam contribuir para um ensino de Língua Portuguesa mais sólida, que

permita ao aluno com surdez um melhor aprendizado, que ele se sinta realmente incluído. Que esta pesquisa permita melhorar as práticas em sala de aula e que possa abrir portas para mais formações de professores que trabalhem as tecnologias digitais como ferramentas que permitam a aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html> Acessado em 15 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 01 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acessado em 26 jul. 2022.

FERNANDES, João Carlos Lopes. **Educação digital: Utilização dos jogos de computador como ferramenta de auxílio à aprendizagem.** São Caetano do Sul: Fasci-Tech, 2010.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHUTZ, Gabriel Eduardo. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde em Debate**, v. 43, p. 244-255, 2020.

DE GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, surdez e educação**. Autores Associados, 2020.

KELLNER, Douglas. A cultura da mídia. Bauru: **EDUSC**, 2001.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOHN, Karen; MORAES, Claudia Herte. **O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/rresumos/R1533-1.pdf>. Acessado em: 28 set. 2022.

LINDEN, Venícios Cassiano et al. **Como diz libras em libras?: a constituição do conhecimento linguístico na formação de tradutores e intérpretes de libras**. 2017.

MIRANDA, Isabela Martins; MOURÃO, Victor Luiz Alves; GEDIEL, Ana Luisa Borba. As tecnologias da informação e comunicação (TICs) e os desafios da inclusão: a criação de aulas sinalizadas no contexto do ensino superior. **Rev. Educação, Cultura & Comunicação**, v.9 n.1 jan-jun. Viçosa: UFV. 2017.

PENTEADO SILVA, M. G. **O computador na perspectiva do desenvolvimento profissional do professor**. 1997. 1997. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade de Campinas, Campinas.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógicas**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

VALENTE, J. A. **Liberando a mente: computadores na educação especial.**
Campinas – SP, Graf. Central da UNICAMP, 1991.

- **O uso de instrumentos avaliativos e a recomposição de aprendizagem para alunos com deficiência auditiva no ensino remoto emergencial (Simone de Oliveira Teodoro; Adriana de Oliveira Teodoro; Patrícia Mendonça da Silva; Nilza Batista Puger; Nilzete Almeida de Araújo Santos; Rosineila Dias Vieira; Cristiane Aparecida de Souza Santos; Adriana da Silva; Lidiane Ramos dos Santos Silva; Luciene Lopes de Freitas Santana)**

O uso de instrumentos avaliativos e a recomposição de aprendizagem para alunos com deficiência auditiva no ensino remoto emergencial

Simone de Oliveira Teodoro

Adriana de Oliveira Teodoro

Patrícia Mendonça da Silva

Nilza Batista Puger

Nilzete Almeida de Araújo Santos

Rosineila Dias Vieira

Cristiane Aparecida de Souza Santos

Adriana da Silva

Lidiane Ramos dos Santos Silva

Luciene Lopes de Freitas Santana

DOI: 10.5281/zenodo.17702796

RESUMO

A pandemia do Covid-19 ocasionou enorme mudanças no cenário educacional: a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto emergencial e o retorno das aulas presenciais pós pandemia trouxeram à tona discussões importantes acerca dos instrumentos avaliativos para este cenário, haja vista que os estudantes ficaram muito tempo fora do ambiente. Em meio a isto surge o termo recomposição de aprendizagem, que veio à tona depois que entendemos que não estamos recuperando, pois muitos alunos não tiveram a oportunidade nem de aprender durante o isolamento social, mas de recompor o aprendizado, ou seja, recompor os déficits da aprendizagem consoante a pandemia, o ensino passa a aderir um caráter assimilador, onde, muitas das vezes, faz-se necessário retomar os termos iniciais e temáticas introdutórias de conteúdo para que se consiga fazer um resgate processual e contínuo daquilo que não se foi possível abordar ao longo da pandemia. Neste contexto, os instrumentos de avaliação permitem ao professor o devido acompanhamento da aprendizagem de seus alunos, visto que os mesmos expressam o aprendizado do aluno, se ele aprendeu, deixou de aprender ou ainda necessita aprender. O local escolhido para realização do estágio curricular obrigatório I foi a Escola Estadual 13 de Maio em Sorriso - MT. No decorrer do estágio foram realizadas observações e ações em sala. Desenvolveu-se com os alunos, atividades de Língua Portuguesa acompanhada por Língua de Sinais. O estágio supervisionado I proporcionou-me uma aproximação maior com os alunos, dando de perto de cada aluno, dando oportunidade de ver de perto a evolução de cada um e principalmente como trabalhar essa recomposição de aprendizagem com estudantes com deficiência auditiva.

Palavras-chave: Instrumentos Avaliativos. Recomposição da Aprendizagem. Estágio Curricular.

1 INTRODUÇÃO

O contexto da pandemia do Covid-19 trouxe drásticas mudanças no meio educacional: a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto emergencial. O retorno dos estudantes às salas de aula após os longos meses da pandemia do COVID-19 destacou as desigualdades sociais e educacionais em todos os níveis de ensino. Muitas crianças ficaram sem acesso adequado à educação e retornaram à escola com déficits de aprendizado cada vez maiores. Desta forma, as instituições escolares, orientaram o mapeamento de estratégias que proporcionassem a recomposição das aprendizagens.

Este retorno pós pandemia trouxe à tona discussões importantes acerca dos instrumentos avaliativos para este cenário, haja vista que os estudantes ficaram muito tempo fora do ambiente. O professor compreende que a avaliação é parte do processo educativo e isso implica em avançar no sentido de considerar suas finalidades ou funções.

Dessa forma, é necessário que você entenda a ferramenta que estará avaliando. Avalia-se de forma a informar, colocar o professor e o aluno no percurso escolar, melhorar o ensino, acompanhar e orientar a aprendizagem do aluno. Segundo Luckesi (1996), além do objetivo claro da avaliação, o professor precisa saber o que deve ser avaliado, ou seja, quais são os dados relevantes, conforme explica Luckesi (1996, p. 19).

Partindo do pressuposto que as crianças, na maioria das escolas são avaliadas com provas tradicionais, e que alguns instrumentos de avaliação não são utilizados ou esquecidos por parte dos professores, seja por desconhecimento ou dificuldade em utilizá-los com propriedade.

De acordo com Piletti (2010, p. 15),

... a avaliação pode ser definida como sendo um processo contínuo de pesquisas que tem por objetivo a excelência, à interpretação dos conhecimentos, das habilidades/competências e principalmente das atitudes dos estudantes diante das práticas de ensino. (PILETTI, 2010, p. 15).

A proposta da área de concentração escolhida é ser a base para investigar como acontece a avaliação do professor regente da sala do ensino regular anos finais do ensino fundamental com alunos com deficiência auditiva, para assim elaborar um plano de trabalho colaborativo e dinâmico juntamente com o professor. Nesse momento de Pós-Pandemia, o professor precisou se reinventar em suas metodologias e técnicas de ensino, aprendendo a lidar com novas dificuldades. Levando em consideração as adaptações para o momento que se vive na escola surgiu a necessidade de pensar em novas metodologias, planejamento, adaptações que favoreçam o desenvolvimento do aluno e sobre tudo, proporcionar a recomposição da aprendizagem para os estudantes.

Nesse sentido, consideramos que a importância em refletir sobre os instrumentos avaliativos utilizados em sala com alunos surdos nesse pós-pandemia. Este trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro momento trazemos breve abordagem sobre a temática instrumentos avaliativos e a recomposição de aprendizagem; em seguida apresentamos a vivência do estágio e as impressões do estágio.

2 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

As ferramentas de avaliação permitem ao professor acompanhar adequadamente a aprendizagem de seus alunos, pois expressam a aprendizagem do aluno, se ele aprendeu, parou de aprender ou ainda precisa aprender. As ferramentas oferecem registros de natureza diversa: expressos pelo próprio aluno (provas, cadernos, textos e outros) ou expressos pelo professor (opiniões, registros observacionais, escritos e outros).

Existem instrumentos avaliativos bem mais utilizados e que são necessários para promover a reflexão; adequação aos objetivos, conteúdo e metodologia; aplicabilidade; correção e devolução dos resultados.

É importante realizar uma reflexão baseada nos vários fatores que podem impedir que a educação seja desenvolvida de forma ativa: o cotidiano escolar, a relação entre pais, alunos, professores e comunidade, as práticas metodológicas desenvolvidas, enfim; tudo isso associado a dados mascarados, que não refletem fielmente a qualidade da educação no país.

De acordo com Hoffmann (2003, p. 41),

... é possível definir o ato de avaliar como algo em que sempre há uma troca de mensagens entre quem avalia e quem está sendo avaliado. Em outras palavras, a autora define avaliação como uma forma de interação constante entre sujeitos capazes de juntos gerarem informações e construir conhecimentos. (HOFFMANN, 2003, p. 41).

A constituição das informações diversas partes, assim, de uma ação conjunta, em que estudantes e professores informam ativamente do método de desenvolvimento cognitivo que sempre é gradativo. Para Paulo Freire (1996) que apresenta, em “Pedagogia da Autonomia”, uma discussão acerca do que ele chama de ensino bancário e ensino libertador.

Conforme Ferreira (2002) defende que o estudante começa a ser visto como um ser único, que oferece um desempenho que não mais é conferido aos outros educandos, mas com atuações e aprendizagens próprios. Nesse aspecto, é preciso apreciar os meios e os instrumentos de avaliação para que o processo de ensino e de avaliação se torne mais efetivo. Entretanto, mesmo diante desses aparatos de análises, o professor, de acordo com a autora, ainda pratica uma avaliação com moldes puramente tradicionais.

1.3.1 Tipo de Instrumentos de Avaliação

1.3.1.1 Prova

É o instrumento de avaliação mais utilizado na escola. Em algumas escolas, todo o seu processo de avaliação é baseado em testes, pois isso permite fidelidade na aceitação tanto do aluno quanto da família. Segundo Luckesi (1996, p. 17), um professor já traz consigo uma cultura de testagem, visto que repetiu o ritual de testagem inúmeras vezes em sua vida escolar.

Para Hoffmann (1993, p. 18):

A prova é utilizada tanto na educação básica como no ensino superior. Assim, em toda sua formação, o professor vivencia situação de prova. Na sua prática de aula, o professor segue a tendência em reproduzir modelos vivenciados, visto que essa lhe oferta segurança ao devolver os resultados aos alunos, pais, direção, equipe pedagógica e sociedade, transformando-se em uma rede de segurança do professor, como explicita Hoffmann (1993, p. 18).

Este tem por objetivo promover a igualdade e projeta uma sensação de justiça, ainda mais por ser um instrumento que permite ao professor avaliar todos os alunos de forma igualitária. Porém, tal fato pode ser falso, haja vista que a prova pode ser utilizada como instrumento para correção de atitudes comportamentais, sendo elaborada com alto ou baixo grau de dificuldade, desrespeitando o contrato didático, não apresentando questões de forma clara, entre alternativas.

1.3.1.2 Observação em sala

Pode ser considerado como uma ferramenta utilizada na escola para fins informais. No entanto, nem sempre é reconhecida como parte do processo de avaliação ou como uma ferramenta que produzirá resultados significativos. Quando usados corretamente, os dados coletados podem oferecer insumos valiosos para orientar o processo de aprendizagem.

Para Sant'Anna (1995), ao inserirmos a observação nesse processo avaliativo, é possível obter vantagens que vão desde permitir que o professor registre todos os fatos observados como: comportamento ou desempenho durante o processo, imediatamente ou em um curto período de tempo. tempo,

evitando o esquecimento até descobrir dificuldades e falhas que possam ocorrer no ensino do aluno.

1.3.1.3 Relatório Individual

Para Sant'Anna (1995, p.120), o relatório é um instrumento de avaliação, sua estrutura pode ser definida previamente pelo professor ou definida em conjunto com os alunos de acordo com a atividade desenvolvida, com os objetivos e o conteúdo concluído.

1.3.1.4 Portfólio (Diário de Campo)

Para Hoffmann (2002, p. 201), um portfólio consiste em uma coleção de registros da aprendizagem dos alunos que beneficiam não apenas os professores, mas também os alunos. Deve ser construído pelo aluno, mas deve ser orientado pelo professor, auxiliando na compreensão do processo de ensino do aluno e indicando ao professor qual caminho seguir.

De acordo com Okuda (2001, p. 21),

... o portfólio incita o aluno a desenvolver habilidades e competências necessárias para ser um estudante autônomo. Através dele, o aluno alcança uma visão abrangente e contextualizada do seu desempenho, permitindo ao professor, o acompanhamento da sua aprendizagem (p. 12).

Para preparar um portfólio é necessário ter nitidez dos desígnios que se pretende com esse instrumento. É imperativo ter um preparo de atividades que visem a astúcia do desenvolvimento, da aprendizagem do aluno e o avanço na construção do conhecimento.

1.3.1.5 Conselho de Classe

O conselho de classe é usado principalmente para aprovar ou reprovar um aluno. O mesmo não deve ser utilizado apenas para avaliar o comportamento do aluno, mas sim seu aprendizado como um todo. É um

momento de discussão, de reflexão e que traz melhorias para a turma como um todo e para o aluno em particular.

Para um bom resultado no conselho de classe é preciso ter um objetivo bem claro e definido. O mesmo pode ser feito no início do ano letivo para diagnosticar a turma, no final do semestre para propor medidas de intervenção que conduzam à melhoria.

1.3.1.6 Mapas Conceituais

É um recurso que pode ser utilizado como uma excelente ferramenta de avaliação. Quando inseridos no processo de avaliação, é necessário que os alunos sejam informados e instruídos quanto à construção da atividade. Isso pode ser alcançado a partir de determinado conteúdo trabalhado em sala de aula e indicar os conceitos e as relações existentes entre esses conceitos, desenvolvidos no campo ou parte dele.

1.3.1.7 Recomposição da aprendizagem

Com a volta do ensino presencial no Brasil, um grande desafio tem sido mitigar os efeitos que a pandemia de Covid-19 tem causado por meio do ensino a distância no aprendizado dos alunos. Uma das estratégias lançadas em todo o país foi a adoção do continuum curricular, do ponto de vista legal, o continuum curricular consta na resolução nº 2/2021, conforme apresentada acima e homologadas pelo Ministério da Educação, o qual estão disponibilizadas no seu site (portal.mec.gov.br), (BRASIL, 2020/2021).

Diante de tantas lacunas na educação, surgiu o termo: Recomposição da aprendizagem. Esse termo veio à tona depois que entendemos que não estamos nos recuperando porque muitos alunos não tiveram a oportunidade nem de aprender durante o isolamento social, mas de recompor o aprendizado, ou seja, recompor os déficits da aprendizagem consoante a pandemia, o ensino passa a aderir um caráter assimilador, onde, muitas das vezes, faz-se necessário retomar os termos iniciais e temáticas introdutórias de conteúdo para que se consiga fazer

um resgate processual e contínuo daquilo que não se foi possível abordar ao longo da pandemia.

No estado de Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, elaborou o Plano Estadual de Recomposição da Aprendizagem, uma proposta que abrange todos os níveis de ensino e minimiza as perdas de aprendizagem e dá oportunidade aos alunos de adquirir habilidades e competências não desenvolvidas nos anos anteriores. O plano oferece estratégias ou trilhas que podem ser utilizadas em qualquer outro contexto escolar, além disso, será utilizado o laboratório de aprendizagem de forma individualizada, podendo contar com um estudante protagonista que esteja com o conhecimento mais elevado e que queira contribuir com os demais estudantes da escola. Para além, estão sendo aplicadas avaliações de desempenho de entrada e saída para medir a proficiência de cada aluno e os mesmos recebem o material estruturado de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e Diretriz Curricular de Mato Grosso (DRC/MT). Para os estudantes do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, 1º e 2º anos do Ensino Médio, são ofertados materiais além do Estruturado, com foco em Língua Portuguesa e Matemática. Já para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, a recomposição está sendo ofertada por meio do projeto Pré-Enem Digital.

É possível relacionar a estrutura básica da recomposição da aprendizagem com a ação pedagógica. A noção de mitigação de perdas se reduz a identificar o que foi perdido e o que precisa ser incorporado do contexto de crise em termos de aprendizado e conteúdo. Em termos de remediação, é quando a demanda de composição de turma é maior do que o esperado, caso em que é preciso incorporar novos desenvolvimentos interdisciplinares no ensino e na prática pedagógica, bem como mobilizar professores adicionais. Assim, a intervenção seria um processo orientado para a aprendizagem que poderia ser adaptado a diferentes contextos, a turma poderia ser dividida em vários níveis e, nesses casos, seria interessante usar o conhecimento de alunos de alto desempenho para explicar aos colegas com sua própria língua.

A aceleração é quando o foco do aprendizado se torna um conteúdo mais específico e importante para trabalhar ou lembrar.

3 VIVÊNCIA DO ESTÁGIO

O local escolhido para realização do estágio curricular obrigatório I foi a Escola Estadual 13 de Maio, com sua sede localizada na rua Alta Floresta, 189, Centro e seu anexo na UNIC – Universidade de Cuiabá, localizada no Bairro Jardim Universitário de Sorriso – MT. Atualmente a escola atende 1739 (Um mil, setecentos e trinta e nove) alunos distribuídos entre o ensino fundamental (anos finais), ensino médio e EJA – Educação de Jovens e Adultos nos três turnos. Dentre as turmas de 8º ano do Ensino Fundamental existentes na escola no período noturno, escolheu-se o 8º ano turma A do EF Regular para realizar as oficinas, por ter uma aluna com Deficiência Auditiva. Cabe aqui destacar que: a Deficiência Auditiva é a perda parcial ou total da audição, causada por má-formação (causa genética), lesão na orelha ou nas estruturas que compõem o aparelho auditivo (Nova Escola, 2011).

Os conteúdos abordados estão em consonância ao planejamento curricular criado pelos professores da área de Linguagem da escola de acordo com o Material Estruturado ofertado pela Secretaria de Estado de Educação e regulamento pela Documento de Referência Curricular – DRC/MT e BNCC.

As aulas foram realizadas de forma expositiva contendo explicação do conteúdo de Língua Portuguesa acompanhada por Língua de Sinais. Após, os estudantes terão algumas atividades de fixação do material estruturado, onde umas serão realizadas em sala de aula, dirigida pelo professor, outras levarão como tarefa de casa.

A aula expositiva dialogada é uma estratégia que se caracteriza pela exposição de conteúdos com a participação ativa dos estudantes, considerando o conhecimento prévio dos mesmos, sendo o professor o mediador para que os alunos questionem, interpretem e discutam o objeto de estudo.

A aula expositiva é uma das técnicas mais antigas utilizadas pelo homem para a transmissão de conhecimentos. De acordo com Lopes (2011, p.38) a “aula expositiva tem sido identificada como a mais tradicional técnica de ensino”, por esse motivo, muitas vezes o seu uso em sala de aula tem sido criticado e desmotivado.

4 IMPRESSÕES DO ESTÁGIO (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Na observação participante houveram muitos elementos que envolvem o cotidiano escolar e que puderam ser observados e avaliados. Pode-se perceber, durante as observações na unidade escolar, que predominantemente a relação professor e aluno era de interação, respeito, afeto e responsabilidade.

Considerando a Escola Estadual 13 de Maio no decorrer do estágio foram realizadas observações e ações em sala. As ações foram realizadas no momento de intervir no cotidiano do aluno, sendo a princípio para ajudar os professores e alunos na hora da entrada em sala, organização de sala, saída para o intervalo, na alimentação, no retorno à sala, nas atividades propostas, recortes para pintura, organização das pastas, entre outros.

Desenvolveu-se com os estudantes, atividades de Língua Portuguesa acompanhada por Língua de Sinais, trabalhando os seguintes conteúdos programáticos: Gênero “Rap”, utilizado um intérprete em sala de aula para tradução e Morfossintaxe. O estágio supervisionado I proporcionou-me uma aproximação maior com os alunos, dando de perto de cada aluno, dando oportunidade de ver de perto a evolução de cada um.

Um bom instrumento de avaliação não assegura o sucesso do processo avaliativo, mas sim, a intenção do professor e o trabalho que é realizado com esse e, a partir desse instrumento.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES-ANDRADE, Jairo. Em busca do conceito de linha de pesquisa. RAC: Revista de Administração Contemporânea, São Paulo. v.7, nº 6, p.157-170. abr./jun. 2003

BRASIL. Ministério da Educação. Pareceres e Resoluções CNE/CP 2020 e 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-9#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202,redes%20escolares%2C%20p%C3%BAblicas%2C%20privadas%2C>. Acesso em: 04 abr. 2023.

_____.MEC. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado – pessoa com surdez. São Paulo: SEESP/MEC,2007.

CORDEIRO, Jaime. Didática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, Lucinete Maria Souza. Retratos da Avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A crise do capital e a crise ético-política. In: _____ Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis: Vozes, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. Avaliação na Pré-escola: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Avaliar para Promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, C. C. Avaliação em Educação questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 1996.

OKUDA, Maria Mitsuko. Curso de metodologia de avaliação. Alfenas: Unifenas, 2001. Disponível em: <http://tiu.unifenas.br/metodo/avaapren.pdf>. Acessado em: 06/04/2023.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PILETTI, Claudino. Didática geral. 24. ed. São Paulo: Ática, 2010.

PIZZANI, Lucaina et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. Revista Digital Bibliográfica. Campinas, v. 10, nº 1. 2012 – ISSN 1678-765X.

SANTOS; Adriana Prada Santana. Língua brasileira de sinais-libras. UNISSELVI, 2016.

SANTANA, A. D. O. Instrumentos de avaliação do processo de aprendizagem no Ensino de Física. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: Maria Zuleide da Costa Pereira, Maria Eulina Pessoa de Carvalho, Rita de Cavalcanti Porto (Organizadoras) Globalização, Interculturalidade e Currículo na Cena Escolar. Capinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

<https://novaescola.org.br/conteudo/273/o-que-e-deficiencia-auditiva>.

Acessado em: 05 abr. 2023.

- Os benefícios do ensino regular e ambiente para a inclusão social do aluno autista (Érica Cristiane Zancheta de Souza; Kelly Christiane Nazareth Sereia Dias Paulino; Maria Fernanda Delolo Alves; Valéria Cristina Pedro Bom Bueno)

Os benefícios do ensino regular e ambiente para a inclusão social do aluno autista

Érica Cristiane Zancheta de Souza

Kelly Christiane Nazareth Sereia Dias Paulino

Maria Fernanda Delolo Alves

Valéria Cristina Pedro Bom Bueno

DOI: 10.5281/zenodo.17790008

RESUMO:

Na presente pesquisa serão analisados os benefícios do ensino regular para o aluno autista, destacando que o mesmo faz parte, sobretudo da parte histórica do homem, tendo como objetivo possibilitar o aprendizado como uma realização, uma necessidade que desperte interesse e curiosidade, adquirindo conhecimento através das vivências, visando a inclusão social. Todos os alunos aprendem de forma significativa, constroem o conhecimento de si mesmos e do contexto em que vivem, aprendem, exploram e se descobrem. Para os alunos autistas, o ensino regular pode contribuir para vencer as questões frágeis que apresentam na parte da socialização dos mesmos, através de atividades que os mesmos possam desenvolver suas habilidades oportunizando a inclusão do mesmo. O artigo teve embasamento bibliográfico de acordo com autores como: Ferreira (1989), Oliveira (2000) e entre outros, que abrangem sobre os benefícios do ensino de todas as disciplinas no ensino regular, que se não estiverem presentes na rotina do autista pode prejudicar na sua inclusão e independência para sua socialização. A metodologia adotada é através de atividades práticas, onde as mesmas visam alcançar um resultado de um ensino individualizado e em grupo à criança autista, seja em ambiente interno da sala de aula ou no ambiente externo.

Palavras-chave: Ensino Regular. Benefícios. Inclusão. Autista.

INTRODUÇÃO

Desde que nascem as crianças utilizam da história da sua sociedade e cultura para relacionar-se com o outro, expor suas vontades e interagirem com o meio ao qual se encontram inseridas. Além de ser uma ferramenta de auxílio,

todas as disciplinas do ensino regular colaboram no processo do desenvolvimento das habilidades temporais e espaciais da criança autista e ajuda principalmente, nas aptidões sociais do indivíduo.

Assim acredita-se que o trabalho com o aluno autista inserido no ensino regular seja de muita importância nas ações desse indivíduo, pois é principalmente por meio da exploração do mundo, os alunos conseguem observar tudo aquilo que é diferente.

O ensino regular relaciona-se com tudo e todos que se encontram ao seu redor. A partir dessa compreensão, defende-se, que o desenvolvimento temporal e espacial auxilia a origem de diferentes funções, seja elas: psicológicas como: a atenção, o raciocínio, a memória, a linguagem, dentre outras.

Com os benefícios desse ensino para o aluno autista pode-se destacar a melhora na parte comportamental, observa-se diminuição de movimentos estereotipados do autista, bem como diminuição de comportamentos agressivos e com isso visa-se a inclusão do mesmo.

Atualmente, em diversas tarefas que são responsabilidades dos professores no processo educacional, várias vezes sem recursos e condições, há questionamentos sobre a inclusão e sobre como o professor se submete a essa questão se em sua formação não deram suporte para trabalhar a inclusão e uma metodologia adequada.

No presente trabalho buscou-se entender as características desenvolvimentistas do aluno autista com os benefícios do ensino regular visando a inclusão, e como o educador deve agir/interagir como facilitador desse desenvolvimento por meio do mesmo.

O trabalho configura-se como pesquisa bibliográfica, abrangendo uma trajetória sobre a deficiência intelectual, conceito de autismo e por fim centrando seu foco e objetivo nos benefícios que as disciplinas do ensino regular trazem para o aluno autista, visando a inclusão.

2. TRAJETÓRIA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E CONCEITO DE AUTISMO

AAMR (2006), diz que no ano de 1995 foi alterado o termo deficiência mental por deficiência intelectual, para diferenciar a deficiência mental da doença mental, pois, isso tem gerado muitas confusões.

Usou-se o termo intelectual por tratar-se do funcionamento do intelecto e não da mente como um todo. Sendo assim, deficiência intelectual significa funcionamento intelectual significativamente inferior a média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo.

Ainda de acordo com AAMR (2006), a deficiência mental define-se como funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média, que interfere nas atividades adaptativas e cognitivas.

Mas, Ferreira (1989), diz que a criança para constatar que é deficiente tem que ser desviante da média ou da criança normal em seis pontos principais: 1º características mentais, 2º aptidões sensoriais, 3º características neuromusculares e corporais, 4º comportamento emocional e social, 5º aptidões de comunicação e 6º múltiplas deficiências.

Para definir melhor o conceito da deficiência intelectual, tem que obrigatoriamente pensar em quociente de inteligência (QI), na medida em que a deficiência venha interferir diretamente com o funcionamento intelectual do ser humano.

De acordo com isso, uma pessoa ou uma criança que apresenta um quadro de funcionamento intelectual abaixo da média, com problemas de comportamento adaptativos associado, refletidos a nível social, acadêmico e remontarem às primeiras fases do desenvolvimento, pode-se constatar evidente que é uma deficiência intelectual.

Porém o diagnóstico é multidisciplinar, por uma equipe composta de médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e assistente social.

Mesmo assim, o diagnóstico do deficiente intelectual é complicado e difícil, pois, vários fatores emocionais, alterações, psicoses, nível sócio econômico ou cultural baixo, carência de estímulos e outros elementos podem

estar na base da impossibilidade do ajustamento social adaptativo adequado e muitas vezes não há necessariamente deficiência intelectual.

A inserção de um aluno com deficiência intelectual em uma escola regular, como forma de inclusão, oferece para a educação brasileira um momento diferente, possibilitando métodos pedagógicos, buscando novos procedimentos de ensino, novas técnicas e estratégias metodológicas para que seja capaz de atingir as potencialidades de cada aluno, sempre respeitando a diferença de cada um. Tudo isso para inseri-los em um mundo de vivência histórica e cultura do homem atual em seu tempo.

A pessoa com deficiência intelectual nunca se pode dizer qual o limite de desenvolvimento desse indivíduo. Segundo Oliveira (2000), o ensino aplicado aos alunos deve atender a todos, inclusive na área da deficiência intelectual, sem desviar dos princípios básicos da educação e sempre atendendo as necessidades educacionais de cada um. Assim, a inclusão escolar diz que todos os alunos devem começar freqüentar a escola desde cedo, e valorizar tudo o que o aluno fizer, sempre trabalhando as potencialidades para conseguir vencer as dificuldades.

Assim sendo, é essencial que seja considerado as concepções sobre o potencial dos alunos com deficiência intelectual. Todas as escolas têm que estar preparadas sobre a inclusão para a organização da prática pedagógica e escolar.

A AAMR (2006) aponta um novo conceito altera o termo deficiência mental para deficiência intelectual para diferenciar mais claramente a deficiência mental da doença mental. Mudou-se a nomenclatura para um novo conceito.

Com isso, não se deve deixar de perder o conceito da deficiência intelectual, para que possa oferecer a esses indivíduos educação adequada para a garantia do seu desenvolvimento em todas as áreas de sua vida.

Portanto, além de aumentar o mundo sobre o conceito da deficiência intelectual e começar a considerar a parte social, existe ainda os apoios que são importantes e indispensáveis para a garantia do desenvolvimento e necessidades do indivíduo. Com isso, o novo conceito sobre a deficiência

intelectual vem avançando e deixando de ser uma deficiência estática e começa a ser considerada ao contrário.

Independente das características inatas do indivíduo pode ser mais ou menos acentuada conforme os apoios ou suportes recebidos em seu ambiente. (FONTES et al, 2007, p.84).

Os aspectos de grande importância na área da deficiência intelectual são as estratégias e as metodologias de ensino, pois, com as estratégias possibilita-se a inserção dos alunos com deficiência intelectual aprender e funcionar no mundo que os rodeia. E com as metodologias deixam os alunos mais participativos e atuantes na sala de aula.

No ano de 1911, o psiquiatra Eugène Bleuler, foi o primeiro a falar sobre o termo autismo, com o objetivo de colocar em destaque uma síndrome neurológica, onde a mesma se manifesta por pessoas com dificuldades de contato com o mundo real e a dificuldade ou ausência de habilidades comunicativas (BELISÁRIO JÚNIOR; CUNHA, 2010).

Porém, foi o psiquiatra Plouller que colocou este termo dentro da literatura psiquiátrica desde o ano de 1906 (GAUDERER, 1993). Pode-se destacar também, que o psiquiatra Léo Kanner no ano de 1943, apresentou um grupo de crianças com algumas características em comum e com um grau de lesão alto, onde a mais que se destacava era a incapacidade de relação com as demais pessoas (GAUDERER, 1993).

Observa-se no Brasil uma grande ampliação sobre o debate entre a relação e a integração onde se podem encontrar alguns pontos fortes sobre a complexidade, e destacam-se dois focos de problematização: formação dos professores, polêmica em relação ao conhecimento pedagógico e o conhecimento especificam sobre a educação especial, atendimentos oferecidos aos sujeitos considerados “graves”, dentre outros (BAPTISTA; BOSA et al, 2002).

De acordo com lei 9.394/96, as escolas regulares começaram a aceitar alunos com necessidades especiais, é muito importante essa interação social entre crianças com qualquer tipo de síndrome, principalmente as crianças com

autismo, com isso pode-se melhorar o quadro dos mesmos (BAPTISTA; BOSA et al, 2002).

2.1. Benefícios do ensino regular e ambiente para a inclusão do Autista

Se voltarmos no tempo e pensarmos sobre a infância antigamente, conclui-se que as brincadeiras e exploração do tempo e suas questões históricas fizeram e ainda fazem parte na vida das crianças, representando uma importante etapa da vida.

Segundo Vygotsky (1998), defende que o indivíduo é um resultado de um processo sócio-histórico, ou seja, a aprendizagem ocorre através da interação do sujeito com o meio.

Através disso pode-se dizer que a problemática é: qual a importância do processo de ensino-aprendizagem das disciplinas no ensino regular? Por sua vez, a hipótese com a qual trabalhou-se é que o ensino regular promove a aprendizagem e favorece o desenvolvimento físico intelectual e social, ou seja, possibilita um desenvolvimento real, completo e prazeroso aos alunos. Além de observar que o professor na sala de aula pode-se trabalhar com todas as disciplinas noções de tempo e espaço e que ambos são muito importantes para os alunos autistas, pois, é o local onde a aprendizagem é construída, e eles evoluem socialmente.

Devido a esse fato, todas as disciplinas da educação regular, necessitam que os conteúdos sejam absorvidos e os ensinamentos ligados a esse ensino são desenvolvidos de forma abstrata que necessitam ser imaginados e interpretados. Com isso, os autistas aprendem de maneira diferente, pois, essa maneira de ensinar se depara com algumas dificuldades acometidas pelo aluno autista.

Para o aluno autista, deve-se ter como prioridade a ajuda para o mesmo, de modo que ele tenha uma adequada percepção adequada de si mesmo, tendo a compreensão de suas limitações e possibilidades, ao mesmo tempo,

auxiliá-lo a se expressar com uma liberdade maior, aperfeiçoando e conquistando novas habilidades e competências.

Quanto às partes: cognitiva e neurológica, o ensino regular auxilia os alunos explorarem o mundo exterior, fazendo com que experiências concretas possam auxiliar e ampliar seu repertório de atividades e na solução de problemas, conquistando diversas noções simples para o desenvolvimento na parte intelectual, o que proporcionará conhecer o mundo a sua volta e dominar o relacionamento do meio com o corpo.

A evolução do ser humano tem duas origens: filogenética - a da espécie humana, e ontogenética - maturação biológica (neuropsicomotora). Para ao desenvolvimento pleno, necessita de mediação adequada do adulto e da cultura social. Assim sendo, a interação dinâmica e perpétua entre maturação biológica (natureza) e relação com o meio (o ensino da história), com os objetos e com o outro (cultura), que, para o aluno autista, é que vai propiciar seu desenvolvimento total.

A partir desse aspecto o aluno autista vai gradativamente aperfeiçoando essas noções para **entender o mundo a seu redor**. Com esse fato, o mesmo começa a fazer o manuseio de objetos, como uma maneira de **divulgar seus pensamentos e suas emoções**.

Atualmente há muitas discussões sobre e em torno da inclusão social, o deficiente continua ainda sofrendo muito com o preconceito pelo motivo da diferença. Em vários segmentos da sociedade há um discurso sobre a inclusão, dentre esses o ambiente escolar. A inclusão no ambiente escolar é algo importante, que vem crescendo e se efetivando, mesmo com dificuldades, sempre superando uma história de discriminação e preconceito. Além disso tem provocado muitos questionamentos e dúvidas.

Diante disso, pode-se concluir que a inclusão do jeito que está se efetivando, está muito longe do seu ideal, e não está dentro dos padrões estabelecidos pela Declaração de Salamanca (1994), a qual trata dos princípios, a política e a prática da educação para as necessidades especiais e recomenda que as escolas se ajustem as necessidades de todos os alunos.

As pesquisas dizem que a inclusão escolar não está agindo de forma adequada, além de estar longe do ideal, não há interesse e nem investimento sobre isso. Pois incluir um aluno na escola, não significa apenas mudá-lo de endereço, de escola ou sair da classe especial e ir para a classe regular. Existem muitos outros pontos importantes envolvidos em tudo isso, que estão deixados de lado e desconsiderados ao se efetivar a inclusão escolar.

A inclusão escolar, seu futuro dependerá de um esforço e trabalho coletivo com uma meta comum de garantir uma educação melhor e de qualidade para todos. É por meio de vários estudos e pesquisas que visem para aumentar conhecimentos e fazer testes de maneira que viabilizem a verdadeira inclusão escolar.

A escola inclusiva tem a finalidade de promover a educação para todos. Abre espaço para que todos os alunos possam conviver, se interagir e aprender juntos.

As barreiras de algumas pessoas com deficiência são quase sempre o que atrapalha o aprendizado. O objetivo principal da escola inclusiva é de romper e quebrar essas barreiras e transformar a educação em igualdade para todos. Dar o direito e oportunidades de todos serem iguais.

De acordo com Aranha (2004), escola inclusiva é aquela que garante um ensino de qualidade aos seus alunos, respeitando e reconhecendo a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Na verdade, a escola para ser inclusiva precisa garantir a permanência e o sucesso de todos os alunos, e isso se torna um desafio a todos.

A escola, para se tornar uma escola inclusiva de sucesso, necessita da participação e interação de todos. Desde as pessoas envolvidas no processo educacional (direção, docentes e discentes) até a comunidade em geral. Na interpretação de Saviani (2001), diz que o papel do professor no processo de inclusão é fundamental, pois, ele é mediador do processo ensino/aprendizagem.

É de muita importância sempre lembrar que uma escola para se tornar e se manter inclusiva necessita de muitas coisas e percebe-se que não é fácil colocar tudo isso em prática.

Muitas escolas incluem os alunos com deficiência na sala regular e pensam que é simples assim. Escola inclusiva é muito mais. A escola só passa a ser inclusiva quando todas as barreiras existentes (preconceito, medo e etc.) forem removidas, mas segundo Mantoan (1997), a inclusão de alunos com alguma deficiência tem sido polemizada por diferentes segmentos.

Para a construção de uma educação inclusiva, é de suma importância trabalhar com salas de aula heterogêneas que possuem alunos diferentes um do outro, e atividades como confeccionar materiais que além dos benefícios o mesmo trabalha com o desenvolvimento gerando diversas discussões, pois, possuem diversas correntes da psicologia como um suporte fundamental para o aluno autista.

O ensino das disciplinas no ensino regular se relaciona com caráter analítico e reflexivo do tempo, esse local temporal há uma ligação econômica, social e cultural que se unem, tornando uma matéria que faz o sentido a existência dos seres enquanto sociais. Além disso, faz com que haja vínculo entre o tempo e a sociedade através do território, lugar, paisagem histórica e região. Esses conteúdos são muito importantes, pois, através dele compreendem-se as dimensões sociais, ambientais, econômicas e políticas.

Portanto, é fundamental ao aluno autista ter um ambiente povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um ambiente para usar a criatividade com o ensino. Isso pode ser o ponto principal de uma educação inclusiva, a partir permitem formas que auxiliam qualquer aluno a compreender os problemas e valorizar as diferenças e particularidades.

Uma das principais metodologias e estratégias que podem auxiliar os autistas no ensino regular é o ambiente onde o mesmo possa se movimentar, pois utilizados em conjunto auxiliam os alunos autistas a desenvolverem suas potencialidades.

Segundo Wallon:

Através do movimento, o ato insere-se no instante presente. Mas ele pode, pelas suas condições e objetivos, pertencer apenas ao meio ambiente concreto: é o ato motor propriamente dito; ou tender para fins atualmente irrealizáveis ou pressupor meios que não dependem nem das circunstâncias brutas nem das capacidades motoras do sujeito: de imediatamente eficiente, o movimento torna-se então técnico ou simbólico e refere-se ao plano da representação e do conhecimento. (WALLON, 1968, p.155).

Além disso, as crianças autistas necessitam do ambiente para exercerem sua criatividade e para contestarem o que desaprovam.

A corrente cognitivista, destaca que a função desempenhada pelas experiências espaciais constrói estruturas sensoriais.

O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança, existe o espaço-alegria, o espaço medo, o espaço-proteção, o espaços-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão. (LIMA, 2001, p.30).

Assim sendo, não é somente possuir um bom ambiente para que os alunos desafiem suas competências, se faz necessário que todos, especialmente os autistas, se interajam e vivenciem esse espaço propositalmente.

De acordo com Rossetti Ferreira, appud Horn (2004), isso significa na realidade, que essas vivências, se firmam por meio de relacionamentos e se expressam em determinados papéis que os autistas consigam desempenhar em um local no qual diversos objetos, os professores e a rotina em um ambiente longe da escola possam interferir nas mesmas.

Assim, de acordo Horn (2004), coloca-se uma sintonia que acompanha por toda a vida, e nesse sentido a junção do indivíduo com o ambiente exerce um fundamental papel. Devido a esse fato, Horn (2004) afirma que em um ambiente que não há estímulos, onde os autistas não conseguem se interagir desde idade tenra entre elas, com adultos e com diversos objetos e materiais, esse procedimento para o desenvolvimento não acontecerá em sua perfeição.

Através dessa concepção, espera-se que a área comportamental dessas pessoas é determinada especialmente pelas características de reais situações

em que as mesmas se encontram, sejam vividas ou imaginadas pelas crianças, como histórias.

O aluno começa a agir no centro do desenvolvimento proximal, e se comporta de forma mais avançada do que na vida real.

Por meio desse método, o ensino regular surge como um importante meio de promover o desenvolvimento, compondo em atividades que o autista comece a aprender a atuação na área cognitiva dependente de internas motivações.

É importante que a metodologia de ensino regular tenha uma ligação com conversas com os alunos e que as mesmas sejam palavras de uma compreensão acessível a todos, de forma direta e concreta, principalmente na parte conceitual, já que os autistas possuem certa dificuldade com situações abstratas.

No ensino das disciplinas podem-se utilizar vários tipos de métodos, visando ligações com algumas representações como vídeos, maquetes e figuras, com isso o aluno autista consegue desenvolver suas habilidades, potencialidades e se incluindo socialmente com os demais.

Sendo assim, através do processo ensino aprendizagem é importante proporcionar atividades estimulatórias as habilidades do autista:

Diversificar as atividades na rotina da sala de aula não significa criar uma novidade a cada aula ou dia, mas, sim criar uma diversidade de caminhos, tempos, lugares e olhares, em que a experiência do aprender envolva todos os sentidos. É importante elaborar atividades em que todas as crianças tenham de manipular, observar, fazer, refletir, levantar hipóteses, experimentar, registrar, verificar, concluir e compartilhar dúvidas e achados, para que possam ter oportunidades várias e variadas de aprender (MARINI, 2012 p.73, grifo nosso).

Todos, inclusive a escola, devem tomar para si mesmos a responsabilidade de todos os alunos e nunca correr o risco de negar as necessidades dos alunos com autismo, pois, uma escola inclusiva é uma escola para todos, capaz de lidar com diferenças e levar todos os alunos para um processo de conhecimento e inserção cultural.

Se a escola despertar a emoção humana, a fantasia e a imaginação, por meio da prática do ensino da história e um ambiente agradável, certamente contribuirão na formação de seres mais conscientes e reflexivos.

Como premissa para essas práxis pedagógicas torna-se essencial que o educador conheça os benefícios do ensino regular, e o que cada um traz como temática e saiba como os se relacionam e se beneficiam com o mesmo.

A mesma ressalta a importância de novas metodologias de ensino da disciplina ao afirmar que:

Os métodos de ensino são destacados como elementos decorrentes de uma concepção de história associada a uma concepção de aprendizagem, e disso advém a apresentação dos limites do uso dos livros didáticos como instrumentos pedagógicos exclusivos e a necessidade de recorrer a documentos portadores de outras linguagens, sendo comuns as sugestões de utilização da literatura, de textos de jornais, das imagens, música, etc. nas aulas de História (BITTENCOURT, 2009 p.117).

Espera-se, por fim, diante do que foi dito, que o presente trabalho contribua como um possível caminho para a efetivação desta prática nas escolas, como proposta inclusiva, pois nos dá condições para desenvolver a inclusão e não somente no atendimento especializado e sim nas vivências do dia-a-dia dos alunos e que saiam da unidade escolar, contagiando as famílias e os amigos que cercam o cotidiano dos alunos.

2.2. METODOLOGIA

Para analisar as diversas facetas do assunto, a pesquisa contará com uma revisão bibliográfica sobre a temática através de uma análise documental do assunto abordado.

A coleta de dados dar-se-á neste trabalho a revisão documental em livros, revistas pedagógicas, sites da Internet entre outros que segundo Gil (1991, p.48), a pesquisa documental e bibliográfica possui o desenvolvimento embasado em materiais elaborados e constituídos especialmente em artigos e livros com relações a pesquisa abordada.

Assim sendo, para a realização dessa pesquisa bibliográfica utilizaram-se os procedimentos técnicos abaixo:

a) Seleção de materiais de maneira bibliográfica e de documentos sobre o tema por meio da Internet, para que o pesquisador possa construir uma referência teórica com coerência sobre a temática em destaque.

b) Leitura dos materiais que foram selecionados;

c) Reflexão e análise de maneira crítica dos materiais selecionados;

d) Através de texto escrito a exposição dos resultados coletados. (GIL, 1991, p.49).

O método nas palavras de Garcia (1998, p. 44), é uma metodologia racional, ou seja, é construído através de básicos instrumentos que visam atingir os objetivos na pesquisa.

Segundo Ferreira; Torrecilha, Machado (2012, p.3), a observação é uma técnica usada em várias áreas ligadas ao conhecimento, e proporciona o pesquisador obter diversas informações.

A metodologia utilizada consiste na busca de conceitos, através da pesquisa bibliográfica, onde foi feito o levantamento de autores que analisam a temática aqui abordada., que discutem sobre a relevância da temática abordada na presente pesquisa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se a partir dessa pesquisa a importância de firmar relações entre os benefícios do ensino regular e contribuições na vida do aluno autista para incluí-lo socialmente.

Diante disso, pode-se dizer que o ensino regular traz vários benefícios no desenvolvimento dos alunos autistas, e com isso acredita-se que através dessa pesquisa, os profissionais atuantes com esses alunos possam refletir sobre o quão é importante estimular esse ensino e reverem suas práticas pedagógicas e influírem sobre seu desenvolvimento positivamente de forma a analisarem esse aluno em todos seus aspectos.

Ao considerar que o tema escolhido para essa pesquisa seja de grande relevância para a prática pedagógica dos profissionais que atuam com essa clientela, permitindo-os avaliar e rever suas ações ao trabalhar todas as disciplinas.

A importância do tema tornou-se evidente nos estudos realizados na graduação, os quais nos permitiram constatar que ao trabalhar com qualquer aluno é importante que o professor compreenda que esse nível de ensino abrange tanto a vertente do educar quando a do auxiliar, de maneira articulada.

Assim, até mesmo os momentos de auxílio são importantes para ensinar e cabe destacar que na realização de todas as atividades existe algo que proporciona as experiências e o contato com o outro, visando a inclusão social.

É importante salientar que além de compreender por meio da teoria a importância do trabalho com todas as disciplinas no ensino regular, foi possível observar, por meio do trabalho realizado com qualquer aluno enquanto professores, que no ambiente escolar ainda é muito comum a compreensão por parte dos professores e dos pais de que os alunos autistas não se interagem.

Dessa forma, entende-se que o trabalho no ensino regular se torna algo imprescindível para potencializar o desenvolvimento de qualquer aluno e proporcionar diferentes interações sociais e, por esse motivo, os profissionais que atuam nesse espaço devem compreender a necessidade de organizar o trabalho de modo a contemplar tal aspecto.

O ensino regular tem uma importante contribuição do desenvolvimento de qualquer aluno, principalmente para o autista, levando em consideração que esse conteúdo vai além de um simples ensino, ele beneficia e desenvolve autonomia, quando os alunos constroem conhecimentos que são essenciais para que o mesmo desenvolva suas capacidades e habilidades proporcionando sua inclusão social.

A partir da presente pesquisa, torna-se evidente que o ensino regular exerce papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral do aluno autista, contribuindo não apenas para sua trajetória escolar, mas também para sua formação como sujeito social. Ao longo do estudo, observou-se que a

convivência cotidiana com colegas, professores, rotinas e atividades diversas favorece a construção de aprendizagens significativas e possibilita que o aluno autista desenvolva competências que vão além do campo cognitivo, alcançando também os aspectos afetivos, motores, comportamentais e comunicativos.

Com base nas análises teóricas apresentadas, nota-se que a presença do aluno autista em ambientes inclusivos proporciona oportunidades de expansão do repertório social, permitindo-lhe explorar diferentes formas de interação, comunicação e expressão. Em um ambiente regular bem organizado e intencional, o aluno tem a possibilidade de experimentar novas vivências, superar barreiras e construir autonomia, condição essencial para que participe de maneira ativa na sociedade. Assim, reforça-se a importância de que o ensino regular seja compreendido como uma ferramenta de inclusão e não apenas como um espaço físico de matrícula.

A relevância do tema escolhido também se evidencia ao considerar o cenário educacional atual, no qual a inclusão se apresenta não como uma escolha, mas como um direito assegurado por legislações e diretrizes que orientam a prática pedagógica. Contudo, apesar dos avanços legais, ainda se percebem lacunas na formação inicial e continuada dos profissionais, que muitas vezes não recebem subsídios suficientes para compreender e atuar de forma eficaz com alunos autistas. Este estudo, portanto, contribui para ampliar a reflexão sobre a necessidade de formação mais consistente, que contemple princípios da neurodiversidade, práticas pedagógicas inclusivas e metodologias ativas adaptadas às particularidades desse público.

Ao longo das reflexões, observou-se que persistem concepções equivocadas no ambiente escolar, principalmente relacionadas à interação social do aluno autista. A percepção de que esses estudantes “não se interagem” ou “não aprendem como os demais” ainda é comum entre profissionais e familiares. Entretanto, a revisão bibliográfica demonstra que o ensino regular, aliado a metodologias adequadas e ao olhar sensível do professor, pode favorecer de forma significativa o desenvolvimento de

habilidades essenciais, como comunicação, cooperação, resolução de problemas, autonomia funcional e expressão emocional.

Outro ponto fundamental identificado nesta pesquisa refere-se à responsabilidade compartilhada da inclusão. Não cabe apenas ao professor ou ao aluno adaptar-se à escola, mas sim a toda instituição repensar suas práticas, reorganizar seus espaços, flexibilizar suas metodologias e reconhecer que a diversidade é constitutiva do processo educativo. A inclusão exige um esforço coletivo e permanente: da equipe gestora, dos professores, dos funcionários, das famílias e da comunidade. Cada um tem papel essencial para que a oferta de educação inclusiva seja efetivamente implementada e garanta condições de ensino e aprendizagem.

Além disso, constatou-se que o ensino regular, ao proporcionar vivências diversificadas, contribui para que o aluno autista desenvolva autonomia e independência. Ao interagir com diferentes conteúdos, pessoas e ambientes, ele constrói conhecimento que ultrapassa o domínio acadêmico e alcança dimensões essenciais para a vida adulta. A escola que valoriza o potencial do aluno, que respeita seu tempo e suas formas de expressão, estrutura-se para promover não apenas aprendizagem, mas também autoestima, confiança e pertencimento.

Desse modo, conclui-se que o ensino regular tem papel determinante no desenvolvimento global do aluno autista. Ele atua como ponte entre o indivíduo e o mundo social, oferecendo experiências que auxiliam na construção da identidade, no fortalecimento emocional, na ampliação da comunicação e na formação de vínculos. Cabe destacar que a inclusão escolar não se limita ao âmbito da sala de aula, mas deve irradiar para todos os espaços da escola e, posteriormente, para a família e para a sociedade, gerando mudanças que ultrapassam o vivido no ambiente educacional.

Assim, espera-se que esta pesquisa contribua para a ampliação do debate sobre a inclusão escolar e incentive novos estudos, reflexões e práticas que valorizem a singularidade de cada aluno autista. Que esse trabalho inspire educadores a repensarem suas práticas, adotarem metodologias mais humanizadas e promoverem ambientes nos quais todos possam aprender,

conviver e se desenvolver plenamente. Somente por meio de uma educação verdadeiramente inclusiva será possível construir uma sociedade mais igualitária, empática e acolhedora, capaz de reconhecer e respeitar as diferenças como parte essencial da condição humana.

REFERÊNCIAS

AAMR – American Association on Mental Retardation. Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALMEIDA, D e SAMPAIO, A. Ensino de geografia, sob a ótica da inclusão social, no início do século XXI. In: Encontro nacional de prática de ensino de geografia porto alegre, 2009.

ARANHA, M.S.F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In OMOTE S. (org.). Inclusão: intenção e realidade (pp.37-60). Marília: Fundepe, 2004.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C.; Et al. Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. B., CUNHA, P. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Transtornos Globais do Desenvolvimento, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL, Ministério da Justiça. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases- Lei nº 9.394. Brasília: Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 20 dezembro 1996.

FERREIRA, J.R. A construção escolar da deficiência mental. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1989.

FONSECA, Vitor. Da filogênese à ontogênese da motricidade. Artes Médicas: Porto Alegre. 1988.

FONTES, R.J.; PLETSCHE, M.D.; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. GLAT, R. (org.) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: sete letras, 2007, p.79-96.

GALLARDO, J. S. P.; OLIVEIRA, A. A. B.; ARAVENA, C. J. O. Didática da educação física, criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

GAUDERER, E. C. Autismo. 3ª ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

GAUDERER, E. C. Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento– Uma atualização para os que atuam a área: do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 1985.

GESELL, A.; AMATRUDA, M. A. T. Diagnóstico do desenvolvimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1990.

HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a construção do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARINI, Maria Christina. Inclusão, como fazer? In: Guia Nós na Sala de Aula. RAMOS, Heloísa (Org.). – 1 ed. – São Paulo: Ática, 2012.

MARINI, Maria Christina. Gestão do tempo e do espaço didático. In: Guia Nós na Sala de Aula. RAMOS, Heloísa (Org.). – 1 ed. – São Paulo: Ática, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

OLIVEIRA, A.A.S. e LEITE, L.P. Escola Inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: MANZINI, J.E. (org.) Educação Especial: temas atuais. Marília: Fundepe, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo: MartinsFontes, 1998.

- Possibilidades de ensino de Astronomia para crianças (Aline Lisboa Wenzke; Angelica de Oliveira Quirino; Ismael Pinheiro Lopes; Leticia Corsino Galbero; Tamara Silva)

Possibilidades de ensino de Astronomia para crianças

Aline Lisboa Wenzke

Angelica de Oliveira Quirino

Ismael Pinheiro Lopes

Leticia Corsino Galbero

Tamara Silva

DOI: [10.5281/zenodo.17684065](https://doi.org/10.5281/zenodo.17684065)

RESUMO

A astronomia, enquanto ciência interdisciplinar e milenar, desempenha papel relevante no desenvolvimento do pensamento crítico, da curiosidade científica e da compreensão do mundo natural. O ensino de astronomia para crianças no contexto da educação básica apresenta desafios, mas também múltiplas possibilidades de inserção pedagógica, seja por meio da exploração do céu noturno, do uso de materiais concretos e lúdicos ou da articulação com conteúdo de outras áreas do conhecimento. Este artigo tem como objetivo discutir as potencialidades do ensino de astronomia para crianças, destacando práticas didáticas, recursos pedagógicos e fundamentos teóricos que sustentam sua relevância na formação inicial.

Palavras-chave: Ensino de astronomia. Educação infantil. Práticas pedagógicas. Ciência.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo referido tema, surge a partir da prática docente de cinco professores, Pedagogos, que no exercer de suas práticas, observaram que o ensino de temas científicos envolvendo Astronomia eram de interesse dos alunos, assim como de relevância para formação de alunos críticos, intelectuais e atualizados, assim como, alunos capazes de desenvolver pesquisas como iniciação científica.

A astronomia é uma das ciências mais antigas, responsável por questionamentos que atravessam diferentes culturas e épocas. Ao observar o céu, o ser humano buscou explicações para fenômenos naturais e organizou o tempo, a agricultura e a navegação (LANGHI; NARDI, 2012).

No contexto educacional, o ensino de astronomia possibilita ampliar a percepção infantil sobre o espaço em que vive, estimulando a curiosidade e o pensamento científico. Segundo Langhi (2009, p. 15), “a astronomia apresenta uma riqueza de conteúdos que permitem múltiplas abordagens educativas desde os anos iniciais, sendo essencial à formação de uma visão científica de mundo”.

Entretanto, apesar de sua relevância, a astronomia ainda é pouco explorada nos currículos da educação básica, especialmente nos anos iniciais. Muitas vezes é abordada de forma fragmentada, sem conexão direta com a experiência das crianças. Assim, torna-se fundamental discutir formas de inseri-la na prática pedagógica, respeitando o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos.

TEORIA SOBRE O ASSUNTO

O ensino de ciências na infância, deve partir da curiosidade natural das crianças, valorizando a observação e a experimentação. Segundo Vygotsky (1991, p. 56), “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança interage com outras pessoas”. Dessa forma, estratégias pedagógicas participativas se tornam indispensáveis.

Na perspectiva da aprendizagem significativa proposta por Ausubel (1982), novos

conhecimentos só são consolidados quando se relacionam com saberes prévios dos alunos. O autor destaca que a aprendizagem ocorre “quando a nova informação se ancora em conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva” (AUSUBEL, 1982, p. 45).

Autores como Langhi e Nardi (2012) defendem que o ensino de astronomia contribui não apenas para a compreensão de conceitos científicos, mas também para a construção de valores culturais e ambientais, já que permite refletir sobre a posição da humanidade no universo e sobre a preservação do planeta Terra.

ENSINO DE ASTRONOMIA PARA CRIANÇAS

A observação direta do céu noturno ou diurno é uma das práticas mais acessíveis e significativas. Crianças podem identificar a Lua, reconhecer fases lunares, localizar constelações mais visíveis e observar o movimento aparente do Sol. Tais atividades fortalecem a percepção da passagem do tempo e a noção de ciclo natural (LANGHI, 2009). Modelos, jogos, aplicativos digitais e construções artesanais, como o planisfério celeste e maquetes do sistema solar, contribuem para a compreensão de conceitos astronômicos. De acordo com Langhi e Nardi (2012, p. 97), “o caráter lúdico é essencial para a aprendizagem de astronomia nos anos iniciais, pois aproxima o aluno da ciência por meio do encantamento”.

A existência de *softwares* livres como o *Stellarium*, possibilitem o uso escolar como simulador de telescópio, possibilitando assim, a observação de todo o Sistema Solar, estrelas, nebulosas cometas etc. Deste modo o uso de tal aplicativo se torna uma ferramenta importante, pois possibilita o ensino de Astronomia de forma prática, interativa e digital de forma significativa objetivando a aprendizagem.

A astronomia possibilita conexões com diferentes áreas do conhecimento: com a matemática, por meio de medidas e noções de grandeza; com a geografia, ao explorar orientação espacial e cartográfica; e com a arte, na produção de desenhos e representações simbólicas do céu. Essa integração entre disciplinas está em consonância com a BNCC, que valoriza a abordagem interdisciplinar no ensino de ciências (BRASIL, 2017).

Atividades como a construção de relógios de sol, a simulação do movimento da Terra em torno do Sol com lanternas e bolas, ou registros fotográficos da Lua, podem ser realizadas de forma acessível, desenvolvendo noções de observação científica e registro de dados. Segundo Ausubel (1982), atividades práticas favorecem a assimilação de conceitos abstratos, pois aproximam o conhecimento científico da realidade do aluno.

Apesar das possibilidades, existem desafios a serem enfrentados. A formação inicial de professores ainda apresenta lacunas na área de ciências naturais, especialmente em astronomia. Como aponta Langhi (2009, p. 32), “a ausência de formação específica reflete-se em uma prática pedagógica limitada, muitas vezes restrita à memorização de conceitos”.

Além disso, a escassez de materiais pedagógicos específicos pode limitar o alcance de práticas diversificadas. Superar tais obstáculos requer investimento em formação continuada e na criação de propostas pedagógicas que valorizem a astronomia desde os anos iniciais (LANGHI; NARDI, 2012).

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O ensino de astronomia para crianças apresenta grande potencial para estimular a curiosidade, desenvolver a percepção espacial e temporal e ampliar o pensamento científico. Por meio de práticas observacionais, recursos lúdicos e articulação interdisciplinar, é possível transformar o ensino dessa ciência em uma experiência significativa e prazerosa.

Para tanto, é essencial fortalecer a formação docente e ampliar a disponibilidade de materiais didáticos, de forma que a astronomia ocupe espaço efetivo na educação básica e contribua para a formação de cidadãos críticos, conscientes e sensíveis à relação entre humanidade e universo (VYGOTSKY, 1991; AUSUBEL, 1982; LANGHI; NARDI, 2012).

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

LANGHI, R. Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a formação de professores. São Paulo: Escrituras, 2009.

LANGHI, R.; NARDI, R. Ensino de astronomia no Brasil: da formação de professores à sala de aula. São Paulo: Escrituras, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991

- Práticas inclusivas e adaptações pedagógicas para alunos com transtornos do neurodesenvolvimento (Jaqueline Mila Lucena de Oliveira; Neuvane Gamero Andrade Guevara; Lucinéia Guevara Vieira)

Práticas inclusivas e adaptações pedagógicas para alunos com transtornos do neurodesenvolvimento

Jaqueline Mila Lucena de Oliveira

Neuvane Gamero Andrade Guevara

Lucinéia Guevara Vieira

DOI: [10.5281/zenodo.17643693](https://doi.org/10.5281/zenodo.17643693)

RESUMO

Este artigo discute práticas inclusivas e adaptações pedagógicas voltadas para estudantes com Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND), a partir de uma perspectiva educacional contemporânea que considera o direito à aprendizagem e à participação plena no ambiente escolar. Com o aumento do número de diagnósticos de condições como Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH, Deficiência Intelectual, Transtornos Específicos da Aprendizagem, entre outros, torna-se urgente repensar metodologias, estratégias e recursos acessíveis que garantam equidade no processo educativo. O estudo analisa avanços legais e conceituais, discute práticas centradas no aluno, destaca a importância da avaliação contínua e apresenta adaptações pedagógicas que favorecem o desenvolvimento global desses estudantes. Conclui-se que a inclusão não se limita a inserir o aluno na sala de aula regular, mas envolve um compromisso ético, político e pedagógico de assegurar aprendizagem significativa, autonomia e participação. A articulação entre escola, família e serviços de saúde reforça a construção de um percurso escolar pautado na colaboração e na corresponsabilidade.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Transtornos do neurodesenvolvimento. Adaptações pedagógicas. Práticas inclusivas. Educação Especial.

1 Introdução

A educação inclusiva é uma das pautas mais discutidas no campo educacional nas últimas décadas. Ao considerar a diversidade humana como um princípio e não como exceção, a inclusão busca garantir que todos os estudantes aprendam e participem sem discriminação. No entanto, quando se trata de alunos com Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND), esse desafio

ganha contornos particulares que exigem intervenções pedagógicas específicas, formação continuada e estrutura escolar adequada.

Os TND englobam condições caracterizadas por déficits no desenvolvimento cognitivo, social, motor, linguístico ou comportamental, que se manifestam precocemente e afetam o funcionamento global do indivíduo (APA, 2014). Entre eles estão o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), Deficiência Intelectual, Transtornos da Comunicação, Transtornos Motores e os Transtornos Específicos da Aprendizagem, como Dislexia, Discalculia e Disgrafia.

A presença desses alunos nas escolas regulares, garantida por diversos documentos legais — como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — evidencia o compromisso do país em assegurar o direito à aprendizagem para todos. Contudo, ainda persistem lacunas no cotidiano escolar, sobretudo no que diz respeito à preparação das instituições, à construção de práticas pedagógicas sensíveis à singularidade e ao acompanhamento individualizado.

Este artigo tem como objetivo discutir práticas inclusivas e adaptações pedagógicas efetivas para estudantes com TND, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para professores, gestores e profissionais da Educação Especial. Busca-se apresentar reflexões fundamentadas, exemplos de intervenções e estratégias que promovam o desenvolvimento global desses alunos, contribuindo para uma pedagogia centrada na diversidade e na equidade.

2. Transtornos do Neurodesenvolvimento: conceituações e implicações escolares

Os Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND) constituem um conjunto de condições que comprometem o desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor, social e comportamental da criança, manifestando-se desde

a infância e influenciando a forma como o indivíduo aprende, interage e se adapta ao ambiente escolar. De acordo com o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5), esses transtornos resultam de alterações no desenvolvimento do sistema nervoso central que afetam o funcionamento global do sujeito, exigindo apoios específicos e intervenções contínuas. Embora cada condição apresente características próprias, todas compartilham o fato de impactar, em algum grau, a aprendizagem e a participação no contexto educacional.

Entre os principais TND estão o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), a Deficiência Intelectual, os Transtornos da Comunicação, os Transtornos Motores e os Transtornos Específicos da Aprendizagem, como Dislexia, Discalculia e Disgrafia. Cada transtorno traz desafios particulares que exigem compreensão aprofundada e estratégias pedagógicas diferenciadas. No caso do TEA, por exemplo, é comum observar dificuldades na comunicação social, padrões restritos de comportamento e hipersensibilidades sensoriais; já alunos com TDAH podem apresentar desatenção persistente, impulsividade e dificuldade em manter o foco; enquanto estudantes com Transtornos Específicos da Aprendizagem enfrentam barreiras relacionadas à leitura, escrita ou cálculo, apesar de terem inteligência dentro dos padrões típicos.

Essas condições não podem ser compreendidas apenas como limitações individuais, mas como parte de um contexto mais amplo que envolve interação entre fatores biológicos, ambientais e sociais. No ambiente escolar, os TND podem se manifestar como dificuldades de concentração, problemas na organização de tarefas, comunicação diferenciada, comportamento agitado, necessidade de rotinas estruturadas ou tempo adicional para processar informações. No entanto, tais manifestações não devem ser interpretadas como incapacidade, mas como pistas que orientam o professor no planejamento de intervenções adequadas.

As implicações escolares dos TND são vastas e exigem da escola um olhar sensível e profissional. Em primeiro lugar, é necessário superar práticas homogêneas que desconsideram a diversidade das formas de aprender. A

aprendizagem desses estudantes costuma depender de abordagens estruturadas, instrução explícita, uso de recursos visuais, mediação constante e adaptação dos tempos e modos de avaliação. Além disso, a escola precisa garantir ambientes acolhedores, organizados e previsíveis, pois muitos alunos com TND apresentam sensibilidade sensorial ou dificuldades de regulação emocional que podem comprometer seu bem-estar e sua permanência nas atividades.

Outro aspecto fundamental é a necessidade de diagnóstico e acompanhamento multidisciplinar. Laudos, relatórios de profissionais da saúde e planos terapêuticos oferecem subsídios ao professor e devem ser considerados no planejamento pedagógico. Entretanto, é importante frisar que o diagnóstico não define o aluno, mas orienta a compreensão de suas necessidades específicas. Cabe ao professor observar o comportamento e o desempenho escolar para ajustar intervenções, reforçar aprendizagens e identificar os recursos mais eficazes.

Do ponto de vista pedagógico, reconhecer os TND como parte da diversidade presente na sala de aula implica assumir uma prática contínua de flexibilização, diferenciação e personalização do ensino. Isso inclui adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas, atividades em pequenos grupos, instruções claras, objetivos graduados e avaliações diversificadas. Quando esses elementos são integrados ao cotidiano escolar, cria-se um ambiente onde os estudantes com TND podem desenvolver potencialidades, expressar suas habilidades e participar ativamente das experiências de aprendizagem.

Assim, compreender os Transtornos do Neurodesenvolvimento e suas implicações escolares significa adotar uma postura que valoriza a dignidade e a singularidade de cada aluno. A partir dessa concepção, a escola transforma-se em um espaço inclusivo, que não apenas reconhece as diferenças, mas as acolhe e as utiliza como ponto de partida para práticas pedagógicas mais humanas, equitativas e efetivas.

2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O TEA caracteriza-se por diferenças na comunicação social, padrões restritos de comportamento e interesses específicos. No ambiente escolar, muitos alunos podem demonstrar dificuldades na interação, hipersensibilidades sensoriais, rigidez comportamental e desafios na linguagem. Contudo, as potencialidades — memória, raciocínio lógico, hiperfoco e criatividade — devem ser estimuladas.

2.2 Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)

O TDAH envolve desatenção, hiperatividade e impulsividade. Esses estudantes podem apresentar dificuldades em seguir instruções, organização, manutenção da atenção e controle comportamental. A escola deve adotar estratégias para favorecer o foco e apoio na autorregulação.

2.3 Deficiência Intelectual

A Deficiência Intelectual afeta o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo. Exige intervenções centradas no desenvolvimento de habilidades funcionais, comunicação, autonomia e adaptação de conteúdos.

2.4 Transtornos Específicos da Aprendizagem

Dislexia, Discalculia e Disgrafia são exemplos de condições que interferem no processo de leitura, escrita e cálculo. Esses estudantes necessitam de metodologias multissensoriais, recursos visuais, instrução explícita e prática guiada.

3. Práticas inclusivas na perspectiva da Educação Especial

A inclusão escolar não se limita à presença física do estudante em sala de aula regular. Trata-se de garantir participação ativa, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral. Para tanto, práticas inclusivas devem ser intencionais, fundamentadas e continuamente avaliadas.

3.1 Ações pedagógicas centradas no aluno

As ações pedagógicas centradas no aluno constituem um dos pilares fundamentais da educação inclusiva, pois partem do princípio de que cada estudante possui características, modos de aprender, tempos de processamento e formas de expressão singulares. Ao reconhecer essa diversidade como aspecto constitutivo do processo educativo, o professor adota uma prática flexível, responsiva e orientada para as necessidades reais da turma, garantindo que todos tenham oportunidades de participação e aprendizagem significativas.

Um primeiro aspecto dessa abordagem é considerar os ritmos de aprendizagem, compreendendo que o desenvolvimento não ocorre de forma linear ou uniforme entre os alunos. Em vez de padronizar o processo, a pedagogia centrada no aluno oferece diferentes caminhos e tempos para que cada criança avance, respeitando seu nível de autonomia, sua maturidade cognitiva e suas condições emocionais. Isso implica fornecer atividades graduadas, oportunidades de revisão, acompanhamento contínuo e possibilidade de retomada de conteúdos sem que isso se torne motivo de estigmatização.

Outro elemento essencial é adaptar objetivos e expectativas, alinhando o currículo às potencialidades de cada estudante. Em contextos inclusivos, os objetivos gerais da turma são mantidos, mas podem ser flexibilizados para que todos participem da proposta, ainda que por meio de estratégias ou níveis distintos de complexidade. Essa adaptação não diminui a aprendizagem; ao contrário, amplia a possibilidade de sucesso, pois considera barreiras e oferece meios para superá-las. Isso pode incluir mudanças na forma de apresentar conteúdos, no tipo de suporte oferecido, no tempo destinado à execução ou na forma de avaliar.

Da mesma forma, uma pedagogia centrada no aluno busca valorizar habilidades socioemocionais, entendendo que aprender vai além de conteúdos acadêmicos. O desenvolvimento da autorregulação, da empatia, da iniciativa, da comunicação e da resolução de conflitos é igualmente importante, sobretudo para alunos com transtornos do neurodesenvolvimento, que

frequentemente enfrentam desafios nessas áreas. Ao promover atividades que fortalecem a cooperação, o diálogo, o reconhecimento das emoções e a autonomia, a escola contribui para a formação integral do estudante, reduzindo barreiras e ampliando sua participação social.

Por fim, é fundamental promover diferentes formas de expressão, permitindo que os alunos demonstrem o que sabem de modos diversos. Isso inclui linguagem oral, escrita, desenhos, dramatizações, recursos digitais, objetos manipuláveis e outras formas de comunicação alternativas, que ampliam as possibilidades de participação para aqueles que encontram dificuldades nas formas tradicionais de registro. Ao garantir múltiplas vias de expressão, o professor assegura que o processo avaliativo seja mais inclusivo e representativo, valorizando as conquistas reais de cada estudante.

Dessa maneira, ações pedagógicas centradas no aluno fortalecem uma escola mais democrática, humana e inclusiva, em que a diversidade é vista como oportunidade de aprendizagem e não como obstáculo. Essa perspectiva contribui para a construção de ambientes educativos que respeitam singularidades, promovem a equidade e ampliam o potencial de todos os estudantes.

3.2 O papel do professor como mediador

Na perspectiva da educação inclusiva e contemporânea, o papel do professor ultrapassa a função tradicional de transmissor de conteúdos e se transforma em um papel de mediador, responsável por criar condições favoráveis para que a aprendizagem aconteça de forma significativa, participativa e acessível a todos. Mediar, nesse sentido, significa intervir de maneira intencional, planejada e sensível às necessidades dos estudantes, promovendo interações que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Como mediador, o professor atua como facilitador de experiências, organizando situações de aprendizagem que estimulem a curiosidade, o engajamento e o protagonismo dos alunos. Isso requer compreender profundamente quem são os estudantes, quais são suas potencialidades e

quais barreiras enfrentam dentro do processo educativo. Assim, ele seleciona recursos, propõe desafios adequados, cria ambientes de

exploração e tomadas de decisão e acompanha cada etapa com intervenções pontuais e adequadas ao momento de aprendizagem.

Além disso, cabe ao professor construir estratégias que incentivem a autonomia, permitindo que os estudantes desenvolvam confiança em suas capacidades e exercitem responsabilidade sobre seu próprio percurso de aprendizagem. Essa autonomia é estimulada por meio de atividades que envolvem escolhas, resolução de problemas, autoavaliação e metas pessoais. O professor, nesse contexto, não retira o suporte, mas o ajusta conforme o aluno avança, favorecendo uma independência progressiva.

Outro aspecto essencial da mediação é promover participação e cooperação, garantindo que todos os estudantes tenham voz e possam contribuir nas atividades coletivas. O professor organiza dinâmicas colaborativas, grupos de trabalho, rodas de conversa e projetos compartilhados que estimulam a troca de ideias, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de competências sociais. Nesse processo, o mediador orienta as interações, resolve conflitos quando necessário e assegura que cada aluno, independentemente de suas condições, participe de maneira ativa.

A mediação docente também envolve estimular a autorregulação, ajudando os estudantes a compreender e gerenciar suas emoções, comportamentos e estratégias de estudo. Isso é especialmente relevante para alunos com transtornos do neurodesenvolvimento, que podem enfrentar desafios relacionados à atenção, ao controle emocional ou à organização. O professor, portanto, apoia o desenvolvimento dessas habilidades por meio de rotinas claras, pistas visuais, feedbacks constantes, metas de curto prazo e orientações individualizadas.

Assim, o professor mediador torna-se peça central na construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois sua atuação flexível, investigativa e sensível permite que a diversidade seja acolhida e transformada em possibilidade de aprendizagem. Ele não apenas ensina conteúdos, mas cria

pontes entre o conhecimento e o estudante, favorecendo um ambiente de confiança, respeito, equidade e desenvolvimento integral.

3.3 Planejamento colaborativo

A inclusão é um trabalho coletivo. Professores regulares, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas devem dialogar sobre estratégias, avanços e desafios. O planejamento colaborativo evita ações isoladas e contribui para intervenções mais consistentes.

4. Adaptações pedagógicas: conceito, tipos e aplicações

Adaptações pedagógicas são modificações feitas no ensino para garantir que todos tenham acesso ao currículo. Podem ser de dois tipos:

4.1 Adaptações de acesso

Envolvem recursos físicos, materiais, comunicacionais e tecnológicos, como:

- uso de recursos visuais (pictogramas, quadros de rotina);
- materiais ampliados ou simplificados;
- tecnologia assistiva;
- organização diferenciada do mobiliário.

4.2 Adaptações curriculares

São ajustes nos objetivos de aprendizagem, nos conteúdos, nas estratégias e na avaliação. Podem incluir:

- flexibilização temporal;
- atividades com níveis diferentes de complexidade;
- redução da quantidade sem perder a qualidade;
- uso de metodologias multissensoriais.

5. Estratégias pedagógicas para estudantes com Transtornos do Neurodesenvolvimento

Nesta seção, detalham-se estratégias aplicáveis no cotidiano escolar, considerando especificidades de cada condição.

5.1 Estratégias para alunos com TEA

- Rotinas estruturadas e previsíveis.
- Recursos visuais para comunicação e organização.
- Atividades graduadas e segmentadas.
- Uso de interesses específicos como motivadores.
- Momentos de pausa para regulação sensorial.
- Ambiente organizado com poucos estímulos.
- Mediação social intencional para promover interação.

5.2 Estratégias para alunos com TDAH

- Tarefas curtas e variadas.
- Espaço físico organizado e livre de distrações.
- Orientações claras e objetivas.
- Alternância entre atividades ativas e passivas.
- Supervisão contínua e reforço positivo.
- Apoio no planejamento e organização (agendas, checklists).

5.3 Estratégias para alunos com Deficiência Intelectual

- Conteúdos contextualizados e funcionais.
- Uso de materiais concretos e manipuláveis.
- Repetição e revisão sistemática.
- Encorajamento da autonomia.
- Linguagem simples e direta.
- Valorização de conquistas individuais.

5.4 Estratégias para alunos com Transtornos Específicos da Aprendizagem

Metodologias multissensoriais (sons, cores, gestos, manipulação).

Atividades focadas em consciência fonológica e fluência leitora.

Instrução explícita e sistemática.

Uso de recursos de apoio (leitores digitais, vídeos, mapas mentais).

Avaliações orais quando necessário.

6. Avaliação inclusiva: processos, instrumentos e intencionalidade

A avaliação inclusiva considera o percurso do aluno, suas conquistas e avanços, e não apenas os resultados finais.

6.1 Avaliação formativa e contínua

A avaliação deve orientar a prática, permitindo ajustes constantes. Observações, portfólios, registros descritivos e devolutivas personalizadas são ferramentas essenciais.

6.2 Avaliação flexível

A flexibilização pode incluir:

tempo ampliado;

leitura do enunciado;

avaliação oral;

uso de manipulativos;

atividades divididas em etapas.

6.3 Feedbacks significativos

O feedback deve ser claro, motivador e explicitar caminhos para o aprimoramento. Considerar esforço e não apenas desempenho é fundamental.

7. A relação escola–família–saúde no processo inclusivo

A efetivação da educação inclusiva depende de uma articulação contínua entre os diferentes agentes que participam do desenvolvimento da criança, especialmente escola, família e profissionais da saúde. Essa relação colaborativa é fundamental para compreender o estudante em sua totalidade, garantindo que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às necessidades reais e às potencialidades de cada sujeito.

A escola, como espaço privilegiado de convivência e aprendizagem, é responsável por identificar dificuldades, propor intervenções pedagógicas e criar ambientes acessíveis. No entanto, suas ações tornam-se mais eficazes quando são fortalecidas pelo diálogo com a família e pelos suportes especializados da área da saúde. O professor e a equipe pedagógica precisam conhecer as condições do aluno, seu histórico de desenvolvimento, suas características emocionais e seu modo específico de aprender — informações que muitas vezes são melhor compreendidas pelos familiares e pelos profissionais clínicos.

A família desempenha papel essencial, pois compartilha vivências cotidianas que complementam a observação pedagógica. Quando se estabelece uma parceria ativa, com comunicação aberta e respeito mútuo, torna-se possível alinhar estratégias, reforçar habilidades trabalhadas na escola e identificar rapidamente mudanças comportamentais ou necessidades emergentes. Além disso, a participação familiar contribui para que a criança se sinta acolhida e reconheça que seu processo escolar é valorizado.

Os profissionais da saúde, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psiquiatras e neurologistas, também são parte importante desse tripé. Eles produzem avaliações, laudos e orientações terapêuticas que auxiliam a equipe escolar na compreensão dos transtornos do neurodesenvolvimento e no planejamento de adaptações pedagógicas mais adequadas. A articulação entre saúde e educação evita práticas improvisadas e favorece intervenções fundamentadas em evidências, garantindo respeito às necessidades específicas do aluno.

Essa relação integrada permite a construção de um plano de intervenção coerente, no qual cada esfera assume responsabilidades complementares: a escola organiza estratégias pedagógicas e sociais; a saúde oferece suporte clínico e terapêutico; e a família reforça rotinas, valores e aprendizagens no cotidiano. Quando esses setores atuam de forma alinhada, o estudante experimenta maior estabilidade emocional, melhor engajamento e avanços mais consistentes.

Portanto, a inclusão não é tarefa isolada da escola. Ela se concretiza por meio de ações compartilhadas, diálogo permanente e corresponsabilidade entre todos os envolvidos. A articulação entre escola, família e saúde fortalece a rede de apoio ao aluno, promove intervenções mais eficientes e contribui para o desenvolvimento integral, favorecendo uma trajetória escolar mais segura, significativa e inclusiva.

7.1 A família como parceira

Famílias precisam ser orientadas, escutadas e envolvidas. A escola deve:

- promover encontros formativos;
- manter comunicação contínua;
- compartilhar progressos e desafios;
- valorizar o conhecimento da família sobre a criança.

7.2 Profissionais de saúde como apoio complementar

Intervenções terapêuticas contribuem para o desenvolvimento global do estudante. Relatórios, laudos e planos terapêuticos ajudam o professor a compreender melhor o aluno.

7.3 O trabalho intersetorial

Educação, saúde e assistência social devem atuar de forma integrada para garantir suporte adequado ao aluno.

8. Cultura escolar inclusiva: condições, desafios e perspectivas

Criar uma cultura inclusiva envolve transformar valores, práticas e políticas da escola.

8.1 Formação continuada

Professores precisam de formação específica sobre neurodesenvolvimento, metodologias inclusivas e práticas de diferenciação pedagógica.

8.2 Ambiente democrático e acolhedor

A escola deve promover respeito, empatia e valorização das diferenças. O clima escolar influencia diretamente a aprendizagem.

8.3 Barreiras e desafios

Entre as principais barreiras estão:

falta de recursos e materiais;

turmas numerosas;

ausência de formação adequada;

incompreensão sobre diagnósticos;

práticas tradicionais que excluem.

Superá-las exige investimento público, políticas efetivas e engajamento da comunidade escolar.

9. Considerações finais

A inclusão escolar de estudantes com Transtornos do Neurodesenvolvimento é um compromisso que exige ações pedagógicas, políticas e sociais articuladas. As práticas inclusivas e adaptações pedagógicas discutidas neste artigo demonstram que é possível assegurar participação,

aprendizagem e desenvolvimento pleno quando se assume uma perspectiva humanizadora, centrada na singularidade de cada estudante.

O professor desempenha papel fundamental como mediador sensível, criativo e reflexivo; a escola precisa garantir condições estruturais e formativas; a família e os profissionais da saúde devem atuar em parceria. Dessa forma, constrói-se um ambiente em que as diferenças não são obstáculos, mas elementos constitutivos da experiência educativa.

Mais do que cumprir exigências legais, incluir é reconhecer que todo estudante tem potencialidades, direitos e capacidades de aprender. A educação inclusiva, quando realizada com intencionalidade e responsabilidade, transforma vidas e fortalece a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5* – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

PLETSCH, M. D. Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SCHWARTZMAN, J. S.; LIMA, F. E. Transtornos do Neurodesenvolvimento: diagnóstico e intervenção precoce. São Paulo: Memnon, 2018.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- **Práticas pedagógicas inclusivas e o desenvolvimento da autonomia de estudantes com necessidades educacionais específicas no Ensino Fundamental (Sidinéia da Silva Biazoto; Maria José Souza dos Santos)**

Práticas pedagógicas inclusivas e o desenvolvimento da autonomia de estudantes com necessidades educacionais específicas no Ensino Fundamental

Sidinéia da Silva Biazoto

Maria José Souza dos Santos

DOI: [10.5281/zenodo.17714766](https://doi.org/10.5281/zenodo.17714766)

RESUMO

Este estudo analisa como as práticas pedagógicas inclusivas contribuem para o desenvolvimento da autonomia de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) no Ensino Fundamental, considerando a perspectiva da educação inclusiva prevista em legislações nacionais e internacionais. A autonomia, entendida como capacidade de tomar decisões, participar ativamente do processo de aprendizagem e desenvolver estratégias para resolver problemas cotidianos, configura-se como um dos principais objetivos da educação contemporânea, especialmente para alunos público-alvo da Educação Especial. A pesquisa discute fundamentos teóricos da inclusão, apresenta princípios das práticas pedagógicas inclusivas e analisa sua relação direta com a construção da autonomia nos diferentes níveis do Ensino Fundamental. A partir de revisão bibliográfica e análise conceitual, evidencia-se que práticas como mediação qualificada, flexibilização curricular, uso de tecnologias assistivas, metodologias ativas, ensino colaborativo e cultura escolar inclusiva fortalecem habilidades cognitivas, sociais e emocionais necessárias ao desenvolvimento da autonomia. Conclui-se que o avanço desse processo depende da atuação docente, da gestão escolar, da formação continuada e da superação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais. O estudo reforça a necessidade de transformar práticas e culturas escolares, de modo que a autonomia seja vista não como resultado isolado, mas como construção coletiva realizada no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Autonomia. Práticas pedagógicas. Necessidades educacionais específicas. Ensino fundamental.

Introdução

A educação inclusiva tem se consolidado como um movimento mundial fundamentado em princípios de justiça social, equidade e direito à

aprendizagem. No Brasil, esse paradigma é sustentado por documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todos esses documentos reforçam que o estudante público-alvo da Educação Especial deve estar matriculado em classes comuns do Ensino Regular, recebendo atendimento especializado, recursos, serviços e adaptações necessárias para garantir participação e aprendizagem.

No contexto dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a inclusão escolar de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) revela desafios e demandas que exigem mais do que infraestrutura física ou disponibilização de recursos. Ela requer transformação profunda das práticas pedagógicas e das atitudes de todos os envolvidos. Entre as metas centrais dessa transformação está o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, não apenas como objetivo individual, mas como condição fundamental para sua participação ativa na vida escolar, social e comunitária.

A autonomia, nesse sentido, não deve ser compreendida como simples independência, mas como capacidade de realizar escolhas, posicionar-se, desenvolver estratégias próprias de aprendizagem e interagir com o mundo de forma crítica. Para estudantes com NEE, desenvolver autonomia significa superar barreiras impostas por condições biológicas, sensoriais, cognitivas, sociais ou emocionais, construindo caminhos personalizados de aprendizagem.

O presente estudo parte da seguinte problemática: de que maneira as práticas pedagógicas inclusivas contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com NEE no Ensino Fundamental? Para respondê-la, discute-se o conceito de inclusão, apresenta-se a autonomia como componente da formação integral e analisam-se práticas pedagógicas que fortalecem esse desenvolvimento. A pesquisa utiliza revisão bibliográfica, análise conceitual e articulação crítica de referenciais da educação especial, educação inclusiva, psicologia do desenvolvimento e pedagogia.

1. Fundamentos Teóricos da Educação Inclusiva

1.1. Da integração à inclusão: mudança de paradigmas

O conceito de inclusão educacional representa avanço significativo em relação ao modelo de integração. Enquanto a integração pressupunha adaptação do aluno ao sistema escolar, a inclusão propõe transformação do próprio sistema para acolher a diversidade. Nesse paradigma, todos os estudantes pertencem à escola comum e devem ter asseguradas as condições necessárias para aprender juntos.

A inclusão escolar reconhece que as diferenças são parte constitutiva da humanidade e não exceções. Essa perspectiva está alinhada à abordagem sociointeracionista de Vigotski, ao enfatizar que o desenvolvimento ocorre por meio da interação social e da mediação cultural. Para estudantes com NEE, a convivência em ambientes heterogêneos amplia possibilidades de aprendizagem, desde que haja suporte adequado.

1.2. Legislação e diretrizes para inclusão e autonomia

As políticas públicas brasileiras determinam que a educação inclusiva deve garantir: acesso; participação; aprendizagem; desenvolvimento; apoio especializado. Ao tratar sobre autonomia, documentos como a BNCC reforçam competências gerais relacionadas à autorregulação, ao pensamento crítico, à argumentação, à responsabilidade e ao protagonismo. Isso evidencia que a autonomia deve ser desenvolvida por todos os alunos, com ou sem NEE, respeitando ritmos, necessidades e singularidades.

1.3. Autonomia como construção social, cognitiva e emocional

A autonomia não é algo dado, mas construído gradualmente. Envolve dimensões:

Cognitiva: capacidade de resolver problemas, tomar decisões e organizar estratégias.

Social: participação em grupos, colaboração e iniciativa.

Emocional: autoconfiança, controle emocional e resistência à frustração.

Comunicacional: expressão de desejos, necessidades e pensamentos.

Para estudantes com NEE, a construção da autonomia requer pedagogia diferenciada, mediação intencional e apoio contínuo.

2. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Ensino Fundamental

Práticas pedagógicas inclusivas são aquelas que reconhecem a diversidade, respondem às diferenças e garantem condições adequadas de aprendizagem para todos. Elas vão além de adaptações isoladas; constituem um conjunto de estratégias que promovem participação ativa, engajamento e desenvolvimento integral.

2.1. Planejamento pedagógico flexível

Planejar de forma inclusiva requer compreender que a aprendizagem não ocorre de maneira homogênea e que cada estudante apresenta formas distintas de perceber, processar e expressar conhecimentos. Nesse sentido, a antecipação de barreiras é uma etapa essencial do planejamento pedagógico, pois permite ao professor prever obstáculos que possam impedir a participação plena de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). A antecipação não se restringe apenas à identificação de dificuldades individuais, mas implica analisar o contexto escolar, os materiais utilizados, os espaços, a linguagem, o ritmo das atividades e as formas de avaliação, considerando como cada um desses elementos pode favorecer ou limitar o acesso ao currículo. Assim, o foco desloca-se do estudante para o ambiente pedagógico: em vez de perguntar *“qual é a deficiência do aluno?”*, a perspectiva inclusiva convida a questionar *“que barreiras o contexto cria e como podemos removê-las?”*.

A flexibilização de objetivos é um dos pilares desse planejamento. Estabelecer metas únicas e rígidas para toda a turma tende a gerar exclusão, uma vez que não contempla os diferentes ritmos e modos de aprendizagem. Ao flexibilizar objetivos, o docente mantém o alinhamento com as habilidades

gerais previstas no currículo, mas permite que cada estudante alcance esses objetivos de maneiras diversas e em níveis diferenciados de complexidade. Essa prática reconhece que o sucesso escolar não está necessariamente na uniformidade dos resultados, mas na progressão individual. Para estudantes com NEE, isso significa avançar considerando suas condições específicas, sem perder de vista sua capacidade de desenvolver autonomia e protagonismo no processo educativo.

A diversificação de materiais e recursos também é uma estratégia fundamental na perspectiva inclusiva. Apostar em diferentes linguagens — visual, auditiva, tátil, digital e oral — amplia as formas de acesso aos conteúdos e evita que a aprendizagem dependa exclusivamente de um único tipo de estímulo. Materiais adaptados, como textos ampliados, recursos audiovisuais, jogos pedagógicos, aplicativos de comunicação alternativa, materiais concretos ou atividades mediadas por tecnologia assistiva, tornam o processo mais democrático e engajante. Quando o estudante encontra, no ambiente escolar, instrumentos que conversam com suas necessidades e preferências, ele tende a agir de forma mais autônoma, pois não depende exclusivamente da intervenção do professor para compreender ou realizar tarefas. Da mesma forma, a adaptação de atividades é um procedimento que respeita o princípio da equidade. Em vez de exigir que todos executem a mesma tarefa da mesma maneira, adapta-se o percurso, o tempo, o nível de apoio, o formato ou a complexidade da atividade, mantendo o propósito pedagógico original. Essas adaptações não devem ser vistas como “favorecimento”, mas como ajustes necessários para garantir que cada estudante possa demonstrar seus conhecimentos e desenvolver competências de forma significativa. A possibilidade de realizar atividades que dialogam com suas competências reais fortalece a autoconfiança e incentiva o aluno a assumir maior responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Outro elemento indispensável é a organização de diferentes formas de avaliação. A avaliação inclusiva abandona modelos padronizados e adota o princípio da multiplicidade: avaliar por observações, registros, produções orais, atividades práticas, portfólios, projetos, autoavaliação ou avaliações adaptadas.

Essa perspectiva compreende que o desempenho do estudante não deve ser medido apenas pela escrita convencional ou por provas de tempo limitado, mas pela capacidade de mobilizar conhecimentos em contextos variados. Para estudantes com NEE, essa multiplicidade garante oportunidades reais de demonstrar avanço, valorizar esforços e reconhecer diferentes modos de expressão. Além disso, a avaliação inclusiva fornece informações fundamentais para o replanejamento docente, fortalecendo a construção de autonomia ao oferecer feedback claro, personalizado e orientado a metas alcançáveis. O planejamento flexível, portanto, é um instrumento que torna a sala de aula mais responsiva às particularidades de cada estudante. Ao criar opções de acesso, participação e expressão, o professor transforma a experiência educativa em um processo orientado para a autonomia. Os estudantes passam a fazer escolhas — como qual material utilizar, qual estratégia seguir ou como apresentar suas produções e isso amplia sua capacidade de autorregulação, resolução de problemas e tomada de decisões. A autonomia, nesse contexto, não é entendida como independência total, mas como a habilidade de agir com apoio adequado, gradualmente transferindo para si parte do controle sobre a própria aprendizagem. Por fim, um planejamento inclusivo não é fixo; ele demanda constante revisão e sensibilidade para acolher as necessidades emergentes da turma. Trata-se de um processo dinâmico, baseado no diálogo, na observação e na construção coletiva, no qual o professor atua como mediador e designer de experiências de aprendizagem. Quando essas práticas se consolidam, a escola deixa de ser um espaço que adapta o estudante ao currículo e passa a ser um ambiente que adapta o currículo aos estudantes — e é exatamente nessa mudança que a autonomia floresce.

2.2. Adaptações curriculares e acessibilidade pedagógica

As adaptações curriculares podem ser:

não significativas (ajustes de materiais, tempo, métodos);

significativas (alterações nos conteúdos essenciais).

Essas adaptações asseguram que o aluno tenha acesso ao currículo de forma adequada. Quando o estudante percebe que consegue realizar tarefas,

mesmo que por caminhos personalizados, desenvolve autoconfiança e autonomia.

2.3. Mediação docente qualitativa

A mediação docente qualitativa constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação da inclusão escolar, especialmente no trabalho com estudantes que apresentam Necessidades Educacionais Específicas. O papel do professor, nesse contexto, transcende a simples transmissão de conteúdos e assume uma dimensão relacional, ética e pedagógica, em que o vínculo torna-se instrumento potente de aprendizagem. Estabelecer vínculos sólidos e respeitosos permite que o estudante se sinta seguro, acolhido e pertencente ao ambiente escolar, condição indispensável para que a autonomia possa se desenvolver de maneira saudável e progressiva. Esse vínculo não se resume à afetividade, mas envolve atenção às singularidades, escuta sensível e construção de um clima que valorize a diversidade como parte essencial do processo educativo.

Compreender necessidades e potencialidades é outra dimensão da mediação qualitativa. Isso exige que o professor vá além dos diagnósticos e das dificuldades aparentes, buscando identificar habilidades latentes, modos de expressão e a forma como cada estudante interage com o conhecimento. Ao reconhecer competências, mesmo que sutis, o docente fortalece a autoestima do aluno e cria oportunidades para que ele participe ativamente das atividades escolares. Essa compreensão amplia a visão do professor, que passa a ajustar expectativas, propor desafios adequados e favorecer situações em que o estudante se perceba capaz de avançar.

Intervir no momento adequado é uma habilidade que distingue a mediação intencional da intervenção assistencialista. A mediação inclusiva entende que intervenções excessivas podem restringir a autonomia, enquanto intervenções tardias podem gerar frustração. Assim, o professor precisa calibrar seus apoios: observar, esperar, encorajar e intervir de forma estratégica. Esse equilíbrio é o que permite ao estudante enfrentar desafios, experimentar tentativas e erros e, pouco a pouco, desenvolver repertórios

próprios de resolução de problemas. O tempo da aprendizagem precisa ser respeitado, e a mediação adequada transforma o que poderia ser obstáculo em oportunidade de crescimento.

Estimular o protagonismo é um princípio central da educação inclusiva e encontra, na mediação docente, uma de suas principais vias de concretização. O protagonismo implica oferecer ao estudante oportunidades reais de escolha, participação e tomada de decisão dentro das atividades escolares. Ao promover protagonismo, o professor permite que o estudante assuma responsabilidade sobre sua aprendizagem, escolha materiais, decida estratégias e manifeste preferências. Essa postura rompe com modelos pedagógicos tradicionais, nos quais o aluno com NEE é visto apenas como receptor de cuidados, e passa a reconhecê-lo como sujeito ativo, competente e capaz.

Evitar a superproteção é igualmente relevante, pois a intenção de ajudar, quando exagerada, pode limitar o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a autonomia. A superproteção impede que o aluno enfrente desafios necessários e experimente situações que o ajudam a amadurecer academicamente e emocionalmente. O professor que pratica uma mediação qualitativa compreende que apoiar não significa fazer pelo estudante, mas criar condições para que ele faça por si, ainda que com apoio gradual e ajustado à sua realidade.

Além disso, fomentar resiliência é uma das contribuições mais significativas da mediação docente na educação inclusiva. A resiliência, entendida como a capacidade de lidar com dificuldades, superar frustrações e persistir diante de desafios, é fortalecida quando o estudante é exposto a situações que valorizam suas conquistas e reconhecem seus esforços. Na mediação qualitativa, o professor não minimiza as dificuldades, mas as ressignifica como oportunidades de aprendizagem. Ao receber apoio emocional, orientações claras e encorajamento, o estudante aprende a enfrentar obstáculos com maior segurança e perseverança.

A mediação intencional, portanto, transforma dificuldades em oportunidades de aprendizagem ao oferecer suporte planejado, promover

reflexões e desenvolver habilidades socioemocionais. Esse processo contribui significativamente para a construção da autonomia, que se desenvolve gradualmente na medida em que o estudante aprende a confiar em suas capacidades, utilizar estratégias próprias e assumir papel ativo no processo educativo. Assim, a mediação docente qualitativa não apenas favorece o desenvolvimento acadêmico, mas também sustenta a formação integral do estudante, permitindo que ele avance com dignidade, autoconfiança e participação plena na vida escolar.

2.4. Metodologias ativas como instrumentos de inclusão

Metodologias ativas, como Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Cooperativa, rotação por estações, gamificação e sala de aula invertida, possibilitam participação efetiva dos estudantes com NEE. Essas metodologias: valorizam experiências; favorecem trabalho em grupo; permitem resolução de problemas; fortalecem liderança; desenvolvem autorregulação. Quando o aluno tem voz e reconhece seu papel no processo, a autonomia se expande.

2.5. Uso de Tecnologias Assistivas

As tecnologias assistivas incluem: softwares leitores de tela; teclados ampliados; pranchas de comunicação; objetos sensoriais; dispositivos adaptados de escrita. Esses recursos removem barreiras e favorecem independência, ampliando a autonomia de estudantes com deficiência visual, intelectual, motora, TEA e outras necessidades.

2.6. Ensino colaborativo (co-teaching)

O ensino colaborativo ocorre quando o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado planejam e executam atividades conjuntamente. Essa prática: promove atendimento contínuo; reduz barreiras pedagógicas; fortalece intervenções personalizadas; favorece autonomia, pois o aluno recebe apoio no contexto real de aprendizagem.

3. Desenvolvimento da Autonomia em Estudantes com NEE

3.1. Autonomia cognitiva

A autonomia cognitiva envolve: resolução de problemas; tomada de decisão; organização de estratégias; autorregulação. Práticas inclusivas contribuem por meio de: desafios graduados; apoio pedagógico progressivo; atividades investigativas; uso de pistas visuais e organizadores gráficos. Essas estratégias permitem que o estudante internalize formas próprias de aprender.

3.2. Autonomia social

A inclusão promove interações significativas, como: trabalho em grupos; rodas de conversa; projetos colaborativos; participação em atividades coletivas. Para estudantes com TEA, deficiência intelectual ou transtornos de comunicação, isso é essencial. Ao assumir papéis em grupos, tomar decisões conjuntas e negociar ideias, a autonomia social se fortalece.

3.3. Autonomia emocional

A autonomia emocional está diretamente vinculada à capacidade do aluno de lidar com frustrações, mudanças, desafios e responsabilidades, elementos essenciais para seu desenvolvimento integral. Para fortalecer essa autonomia, é fundamental implementar práticas pedagógicas intencionais, como a mediação afetiva, que oferece apoio e acolhimento diante das dificuldades; rotinas estruturadas, que garantem previsibilidade e diminuem a ansiedade; contratos pedagógicos, que estabelecem combinados claros e favorecem a corresponsabilidade; reforço positivo, que valoriza conquistas e motiva avanços; e espaços de escuta, que permitem ao estudante expressar sentimentos, dúvidas e necessidades. Essas estratégias, articuladas no cotidiano escolar, criam um ambiente seguro e acolhedor, proporcionando ao aluno a confiança necessária para se arriscar, enfrentar novos aprendizados e desenvolver sua autonomia emocional de maneira progressiva e significativa.

3.4. Autonomia comunicacional

A comunicação é uma dimensão central no processo de desenvolvimento da autonomia, especialmente para estudantes não verbais ou com dificuldades de linguagem. O uso de recursos como a comunicação alternativa e ampliada (CAA), cartões visuais, aplicativos de comunicação e rodas de diálogo amplia significativamente as possibilidades de expressão e participação desses alunos. Por meio dessas estratégias, eles podem manifestar escolhas, desejos, opiniões e necessidades, fortalecendo sua presença ativa no cotidiano escolar. Ao garantir meios acessíveis e funcionais de comunicação, a escola promove inclusão, respeito à singularidade e, sobretudo, oferece as condições necessárias para que cada estudante construa uma autonomia real, exercendo sua voz e sua identidade de forma plena.

4. O Papel da Escola na Construção da Autonomia

4.1. Cultura institucional inclusiva

Uma cultura institucional inclusiva é fundamental para a promoção da autonomia dos estudantes. Em uma escola verdadeiramente inclusiva, a diversidade é valorizada, os preconceitos são combatidos e a formação continuada dos profissionais é assegurada como prática permanente. Nesse ambiente, a empatia e o respeito orientam as relações, criando um espaço seguro para que todos possam tomar decisões, errar, aprender e avançar. Quando a instituição se compromete coletivamente com esses princípios, os alunos se sentem amparados, confiantes e reconhecidos em suas singularidades. Assim, a autonomia não surge isoladamente, mas floresce em um contexto de apoio mútuo, diálogo e pertencimento, no qual cada indivíduo encontra condições reais para se desenvolver de forma plena e significativa.

4.2. Gestão escolar e políticas internas

A gestão escolar desempenha papel decisivo na construção de uma escola que favorece a autonomia dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). O gestor, ao garantir recursos adequados, assegura que materiais, tecnologias assistivas e apoios especializados estejam disponíveis para atender às demandas reais dos estudantes. Além disso, ao articular parcerias com serviços de saúde, redes de apoio e instituições especializadas, amplia as possibilidades de acompanhamento e intervenção qualificada. O monitoramento constante das práticas pedagógicas e o incentivo ao planejamento interdisciplinar fortalecem uma atuação integrada entre profissionais, promovendo intervenções mais coerentes e efetivas. A criação e manutenção de protocolos inclusivos orientam a comunidade escolar, oferecendo clareza sobre procedimentos e responsabilidades. Dessa forma, a gestão contribui diretamente para um ambiente escolar mais organizado, acolhedor e preparado, no qual a autonomia dos alunos com NEE pode se desenvolver com segurança, suporte e intencionalidade.

4.3. Família como parceira

A participação da família como parceira é fundamental para o desenvolvimento da autonomia de estudantes com NEE, pois o processo não se constrói apenas no ambiente escolar, mas também no cotidiano do lar. Para que o aluno avance com segurança e consistência, é necessário que família e escola mantenham um diálogo aberto e contínuo, alinhando expectativas, estratégias e formas de apoio. Esse alinhamento é essencial para evitar tanto a superproteção, que limita experiências e impede que a criança desenvolva iniciativas próprias, quanto a cobrança excessiva, que pode gerar ansiedade e comprometer sua autoconfiança. Quando ambos os ambientes trabalham de maneira coerente e colaborativa, respeitando o ritmo e as necessidades individuais do estudante, criam condições favoráveis para que ele exercite escolhas, assuma pequenas responsabilidades e fortaleça progressivamente sua autonomia.

5. Desafios para o Desenvolvimento da Autonomia

Apesar dos avanços nas práticas inclusivas, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes ainda enfrenta diversos desafios significativos. A formação insuficiente de professores limita a capacidade de identificar estratégias adequadas e de compreender as necessidades específicas de cada aluno. A falta de recursos, aliada a turmas numerosas e à presença de barreiras arquitetônicas, compromete a oferta de apoios adequados e a participação plena dos estudantes com deficiência. Somam-se a isso concepções equivocadas sobre deficiência e o excesso de dependência gerada por auxiliares mal orientados, que, embora desejem ajudar, muitas vezes acabam reforçando a passividade e restringindo a iniciativa do aluno. O preconceito e o estigma também interferem diretamente, influenciando expectativas e reduzindo oportunidades de protagonismo. Contudo, o maior obstáculo permanece sendo a cultura escolar tradicional, pautada na homogeneização e na mera transmissão de conteúdos, o que contraria princípios fundamentais de autonomia. Superar esses desafios exige mudança de mentalidade, investimento contínuo e compromisso coletivo com uma educação que realmente reconheça e valorize a singularidade de cada estudante.

Considerações Finais

O desenvolvimento da autonomia de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas no Ensino Fundamental é um processo complexo que envolve dimensões pedagógicas, sociais, emocionais e institucionais. As práticas pedagógicas inclusivas, quando implementadas com intencionalidade e fundamentação teórica, têm potencial para transformar experiências escolares, possibilitando que cada estudante desenvolva habilidades essenciais à vida em sociedade.

Ao analisar a relação entre práticas inclusivas e autonomia, este estudo evidenciou que flexibilização curricular, metodologias ativas, mediação

qualificada, uso de tecnologias assistivas, ensino colaborativo e cultura escolar inclusiva são estratégias eficazes na promoção do protagonismo e da independência dos estudantes. Tais práticas respeitam a singularidade de cada criança e oferecem oportunidades reais de participação, expressão, escolha e resolução de problemas.

Contudo, para que esses avanços se concretizem, é fundamental que sistemas educacionais invistam em formação continuada, recursos adequados e políticas institucionais que combatam barreiras e preconceitos. O direito à autonomia é parte do direito à educação, e sua garantia depende de esforços coletivos, comprometimento ético e visão de futuro.

Assim, reforça-se que o desenvolvimento da autonomia de estudantes com NEE não é um objetivo secundário, mas um princípio estruturante da educação inclusiva. Construir ambientes que promovam autonomia significa construir escolas mais humanas, democráticas e sensíveis às diferenças — condição indispensável para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Referências

ALMEIDA, M. N. Inclusão e Práticas Pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

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

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2018.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Educação inclusiva: cultura, políticas e práticas. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- **Práticas vivenciadas nas primeiras turmas de berçário em Tangará da Serra MT: Breve estudo nos C.M.E. Luiz Simões Matias e C.M.E.I Professor Sebastião Rodrigues dos Santos (Elenita Janaína Martins Pereira; Regina Rodrigues da Silva)**

Práticas vivenciadas nas primeiras turmas de berçário em Tangará da Serra MT: Breve estudo nos C.M.E. Luiz Simões Matias e C.M.E.I Professor Sebastião Rodrigues dos Santos

Elenita Janaína Martins Pereira

Regina Rodrigues da Silva

DOI: [10.5281/zenodo.17675230](https://doi.org/10.5281/zenodo.17675230)

RESUMO

O objetivo deste estudo trata-se da observação e intervenção em ambiente escolar na educação Infantil, em especial nas turmas de berçário no que diz respeito à estrutura física, a administração, a organização do espaço para as atividades pedagógicas, planejamento e metodologia adotada para a prática docente. O estudo foi realizado em berçários, constituído por 12 bebês, com idades entre 4 e 11 meses, e as educadoras responsáveis pelas turmas. Relacionando a teoria e a prática, nas dificuldades em ofertar algo novo para a sociedade. Podemos também perceber a importância de elaborar atividades significativas e possibilitar as crianças a interação, a aprendizagem, o estímulo se tratando de crianças pequenas sendo necessário um professor criativo, afetivo, dinâmico que respeite as individualidades de cada criança.

Palavras-chave: Estimulação. Bebê. Berçário.

INTRODUÇÃO

Atualmente, é possível observar um número cada vez maior de crianças, desde a mais tenra idade, matriculados na educação infantil em instituições públicas, até meados de outubro de 2021 a educação infantil em Tangará da Serra município situado a 240 km da capital do Mato Grosso Cuiabá, não ofertava a modalidade Berçário, inaugurando assim no Centro Municipal de Ensino Infantil Luís Simões Matias, e mais tarde na instituição de ensino C.M.E.I Professor Sebastião Rodrigues dos Santos. Para tal pesquisa foi necessário embasar em alguns autores para compreender a importância o que é o cuidado com os bebês dessa faixa etária.

O berçário geralmente oferta para crianças a partir de quatro meses a um ano, hoje, faz parte do ensino infantil. A principal função do berçário é o

cuidado adequado com crianças na ausência dos pais. Mas é função e muito importante também que o berçário estimule o desenvolvimento motor da criança com atividades apropriadas para cada idade. Como nesta fase a criança ainda não entende o motivo pelos quais é separado temporariamente de sua família, é importante que o berçário seja um local seguro, confortável e aconchegante para as crianças.

A qualificação e a preparação da equipe são responsáveis pelos pequeninos é outro quesito fundamental para o desenvolvimento saudável. Geralmente, os pequenos veem nos profissionais, uma segunda família e que deve inspirar não só confiança, mas também muito carinho e amor. Os cuidados na preparação do alimento também é prioridade já que há mais riscos de intoxicações é maior nessa fase, desta forma tem um profissional exclusivo para essa preparação no qual chamamos de lactarista.

Esse estudo traz a vivência os desafios em ofertar algo totalmente novo desconhecido para a sociedade, trazendo depoimentos das professoras de ambos os centros de ensino. O acompanhamento das atividades e da nossa própria ação docente foi feito através de registro escrito em diário de campo, de fotos e vídeos. Os resultados da observação e atuação da vivência estão contidos neste artigo que propõe discorrer sobre a experiência contida no período de observação e atuação no berçário. Por fim analisaremos o trabalho feito, como contribui para a nossa formação enquanto docentes ampliando nosso conhecimento e como encaramos e analisamos os dados.

A IMPORTÂNCIA DO BERÇÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A estimulação psicomotora, social e afetiva é de suma importância para o desenvolvimento integral das crianças no berçário e durante a Educação Infantil. O bebê conhece o mundo através de suas percepções e movimentos, e progressivamente vai adquirindo habilidades, passando de um estágio de sensações à construção de uma vida psíquica elaborada, com a potencialização dos estímulos.

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano; é por meio da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente de funcionamento psicológico. Portanto, social ... fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 2006, p. 39).

Na fase do Berçário, os bebês manifestam suas emoções através de movimento, mímicas, códigos visuais e sinais e passam por diversas transformações motoras, que preparam para obter uma boa postura e sustentação durante os primeiros passos. Com isso, a prática da estimulação psicomotora, dos cuidados e das experiências interativas, intencionalmente produzidas e intermediadas pelos responsáveis na escola, tem grande importância nos vínculos afetivos e no amadurecimento neuropsicomotor do bebê no futuro. Wallon (1986) também atribui à criança uma competência social desde o nascimento, quando suas ações são basicamente emocionais. Ele afirma que as crianças são seres totalmente influenciados através dos quais garantem sua sobrevivência nas relações interindividuais.

Toda experiência precoce é fundamental para a criação de uma base psicomotora, onde ele desenvolve sua independência, autonomia e maturidade socioemocional. No contexto escolar é que é a criança que modifica e constrói suas experiências de acordo com os estímulos que ela recebe, desta forma é de suma importância que os bebês sejam estimulados pois colabora com o desenvolvimento do bebê. A criança é reconhecida como um valor estimado um ser humano integral, não mais como uma promessa de futuro. “A criança passa a ser desejada, amada, consultada”, afirma Belloni (2009).

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA VIVÊNCIA NO BERÇÁRIO

Dentro dos meses trabalhados no berçário do CMEI Professor Sebastião Rodrigues dos Santos a primeira turma deste centro no ano de 2022, a dificuldade de um trabalho que atendesse a necessidade da criança esbarrou-se no oferecimento de recursos, pois os materiais pedagógicos que

demandava para essa faixa etária sendo essencial a produção baseada enfaticamente na estimulação. É sabido que o professor deve promover a estimulação de diferentes formas mesmo que seja de crianças bem pequenas. De acordo com Gonçalves (2014, p25)

A estimulação psicomotora na Educação Infantil tem, então, por objetivo a utilização do corpo como via de comunicação com o mundo, para colocar a criança em situações de exploração e experimentação concretas, apropriando-se e resgatando sua memória motora cognitiva, emocional e social.

Buscamos desenvolver atividades de forma prazerosas que despertem a curiosidade dos bebês algo que incitem. A estimulação à aprendizagem deve iniciar a partir do nascimento, pela família, ou por quem quer que esteja encarregado dos cuidados da criança, para lhe garantir um aprendizado saudável e prazeroso.

Menciona Oliveira (2012, p. 82-83)

O espaço oferece ainda oportunidade para o desenvolvimento artístico da criança, pois a coloca diante de diferentes texturas, cores formas sons aromas e gostos, elementos significantes na construção de sentidos variados em relação a experiência sensorial e estética.

Em relação a metodologia utilizadas pelas educadoras estas responderam, professora da turma A corresponde ao CME Luiz Simões Matias, “ela é realizada de modo sempre a estimular a potencialidade nas crianças, no qual se envolve muito carinho, música, histórias, cantigas de roda, brinquedos de diferentes texturas, brincar heurístico, que incentivam o aspecto motor, cognitivo, afetivo e social, pois sabemos que um bebê estimulado de forma consciente e adequado se adapta com maior facilidade ao mundo que o cerca e o indispensável sempre zelando pelo bem-estar da criança”. Segundo Vitta (2004), “as profissionais de berçários devem assumir um duplo papel: o de quem cuida das crianças e o de educadora, que contribui ativamente para seu desenvolvimento global”.

A professora da turma B corresponde ao CMEI Professor Sebastião Rodrigues dos Santos, expõe sua visão de como é ser educadora do berçário

“O nosso objetivo com a turma do berçário é oferecer cuidado com muito amor, respeitando a individualidade e dá a oportunidade de conhecer o mundo através de experiências sensoriais, tivemos uma adaptação afetiva, onde oferecemos aos pequenos muito colo e carinho, procurando fazer essa adaptação de forma menos dolorosa e mais tranquila possível tanto para as crianças quanto para a família, onde algumas, se mostravam bem inseguras em confiar seus bebês a outras pessoas, mas com muito amor, carinho e paciência conseguimos criar um elo afetivo tanto com as crianças quanto com os pais.

Depois do período de adaptação começamos a estimulá-los com atividades sensoriais, cantigas, histórias, proporcionando a eles desenvolvimento e descobertas, onde pudemos observar o encantamento dos pequenos em cada momento. Com os bebês podemos perceber de forma mais forte como o ato de educar está intrínseco em todos os momentos de cuidado, ao conversar com eles mostrando o quanto é importante a troca das fraldas, do banho, ao oferecer os alimentos, do acalento com músicas, histórias em cada um estamos proporcionando a eles explorar e avançar no seu desenvolvimento, estamos vivenciando momentos incríveis”. Por isso é de suma importância que as profissionais que atuam no berçário tenham um conhecimento maior sobre o desenvolvimento infantil, que é um dos fatores que determina a qualidade do atendimento à criança. Por isso a desmistificação do pensamento que educadores de berçário vai além de apenas trocar fraldas, dar banho, alimentar e colocar para dormir.

O aspecto físico e o ambiente social do berçário: CME Luiz Simões Matias

O berçário do C.M.E. Luiz Simões Matias representa um marco importante na expansão da Educação Infantil no município de Tangará da Serra, tanto por seu pioneirismo, por ser o primeiro berçário implantado nos CMEIs do município, quanto pela qualidade do ambiente físico e social que oferece aos bebês. Desde sua abertura, em 11 de outubro de 2021, a

instituição se organiza para garantir um espaço seguro, acolhedor e pedagogicamente intencional, em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009).

Sua implantação respondeu a uma crescente demanda social por espaços educativos destinados a crianças a partir de seis meses de idade, apoiando famílias trabalhadoras, em especial mães solo, e atendendo às metas do Plano Nacional de Educação (PNE) relacionadas à ampliação do atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Assim, o berçário se consolida como um espaço de direito, cuidado e desenvolvimento integral. O ambiente físico foi planejado para garantir segurança, conforto e estímulos adequados aos bebês em pleno desenvolvimento sensório-motor.

A sala de atividades apresenta tapetes macios, espelhos, brinquedos pedagógicos e materiais não estruturados que favorecem a exploração e a autonomia. O cantinho de repouso, com berços individualizados, respeita os ritmos de sono de cada bebê, conforme orientam o PPP as DCNEI. O espaço de alimentação, conduzido por lactarista capacitada, assegura uma rotina tranquila e afetiva, e o fraldário segue normas sanitárias, reafirmando a indissociabilidade entre educar e cuidar, princípio defendido por Kramer.

As fotografias que registram o cotidiano revelam um espaço limpo, organizado, iluminado e acolhedor, em consonância com a concepção de Loris Malaguzzi, que compreende o ambiente como educador capaz de comunicar, provocar e ensinar pela forma como se apresenta. O espaço externo do CME amplia ainda mais as oportunidades de aprendizagem, oferecendo contato com a natureza, exploração tátil e visual, além de deslocamentos assistidos que fortalecem a motricidade.

Essas vivências dialogam com Wallon, que destaca o movimento como elemento estruturante do desenvolvimento infantil. No aspecto social, o berçário se caracteriza por relações afetivas e interações de qualidade, consideradas essenciais para o desenvolvimento humano segundo Vygotsky. Desde a implantação, a equipe formada pela professora Marlede Alves de Almeida, duas auxiliares e a lactarista Salete Maria Campelo construiu um

ambiente de acolhimento e estabilidade emocional. Posteriormente, outras profissionais contribuíram para esse processo, como a lactarista interina Valéria Silva de Carvalho e a lactarista efetiva Catiele Moreira da Silva.

A criação de vínculos seguros, a previsibilidade das rotinas, é indissociável o cuidar e o educar, o olhar atento ao bem-estar das crianças constitui elementos reconhecidos por Campos como indicadores de qualidade na Educação Infantil. As práticas pedagógicas observadas evidenciam um trabalho fundamentado na exploração, na sensorialidade e no brincar livre, elementos centrais da aprendizagem na primeira infância. Atividades heurísticas com materiais naturais, cestos de tesouros, brincadeiras no tapete, vivências com espelho, estímulos motores como rolar, engatinhar e dar os primeiros passos, além de momentos de leitura e acolhimento, integram o cotidiano do berçário.

Tais experiências estão alinhadas à BNCC, que estabelece o brincar e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil, e ao pensamento vygotkiano, que defende que o desenvolvimento ocorre nas relações mediadas por adultos sensíveis e ambientes intencionais. Dessa forma, o berçário do CME Luiz Simões Matias se consolida como um ambiente planejado e comprometido com o desenvolvimento integral dos bebês. Os espaços físico e social favorecem segurança, exploração e afetividade; as práticas pedagógicas valorizam o tempo e o modo de ser da infância; e a equipe demonstra competência, sensibilidade e responsabilidade. Assim, o berçário se torna um marco para a Educação Infantil de Tangará da Serra, promovendo dignidade, humanização, cuidado e experiências fundamentais nos primeiros anos de vida.

O aspecto físico e o ambiente social do berçário: CMEI Sebastião Rodrigues dos Santos

O espaço físico da sala do berçário do CMEI é amplo e ventilado. Situado em uma sala estratégica perto do lactário onde é produzida toda a

alimentação das crianças, dentro da sala possui um local para o banho e troca de fralda das crianças, vários berços espalhados no canto do soninho com iluminação apropriada para atender a necessidade da criança, o chão é coberto por tatames sendo também o espaço onde o grupo se concentra durante as atividades dirigidas pelas educadoras, é necessário que para a proteção dos bebês todos que entrem na sala do berçário retire o calçado.

Na parede possui um painel com diferentes texturas, com vários brinquedos espalhados pelo chão uma piscina de bolinhas, a sala ainda não possui espelho e ainda não possui barra de ferro aderida à parede próximo ao chão a proposta é que já foi solicitado em breve serão instalados na sala. A sala possui vários nichos de mármore para ajudar na organização da sala, nestes também são guardados dentro do banheiro, lençóis, capas de travesseiro, pomadas, lenços umedecidos. As mamadeiras, copos para água, copo para o suco, vasilhas para as refeições concentra-se no lactário para que possa ser higienizada diariamente. Atendendo 12 crianças sendo 4 meninas e 8 meninos no turno matutino, e no período vespertino 5 meninas e 7 meninos totalizando 12 crianças. As práticas desenvolvidas devem a partir dos planejamentos e as intervenções que se acharem necessárias para melhor aproveitamento do conhecimento.

Segundo Ortiz (2007, p. 12), “o professor que atende bebês e crianças pequenas precisam comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças e com a qualidade do que apresenta a ela, fazendo uma relação indissociável entre educar e cuidar”. As crianças de ambos os períodos têm todo o tempo cronometrado com horários expostos em uma planilha contida no planejamento semanal e disponível na sala para possível consulta, para facilitar a ordem de cada refeição e o que será trabalhado no dia, sendo assim a primeiro momento o acolhimento em seguida a mamadeira logo após a papinha de fruta a atividade de estimulação preparada para aquele dia, em seguida o almoço ou jantar, logo após a higienização de cada criança, o momento do descanso.

Relato do desenvolvimento das atividades de estimulação

As atividades desenvolvidas ao longo desses meses eram cuidadosamente elaboradas para potencializar nas crianças o desenvolvimento psicomotor. As atividades envolveram diferentes texturas, pintura com tinta de elementos da natureza bem como beterraba, cenoura, açafrão, colorau, etc, aprender sobre as cores, histórias lúdicas com fantoches entre outras. Elas eram desenvolvidas a cada dia. Destacamos algumas como painel com diferentes texturas, algumas crianças eram colocadas de frente com o painel a medida que as outras olhavam despertavam o interesse assim elas saiam engatinhando para explorar o painel (imagem 1). O painel não é usado de forma alguma apenas para entreter e sim para desenvolver competências, estimulando a atenção, concentração, exploração tátil e coordenação motora fina.



Imagem 1 arquivo pessoal

A proposta do painel é de extrema importância, pois ela escolhe qual textura vão manusear. Está acessível no momento que a criança deseja, ficando fixado bem próximo ao chão, de forma segura que potencialize a autonomia do bebê.



Imagem 2 arquivo pessoal

Essa atividade utilizamos várias bexigas para chamar a atenção da criança colocamos no barbante para adquirirmos uma altura desejada amaramos com linha como mostra a imagem 3, com isso a criança tentava pegar a bexiga estimulando (visão, tato), a coordenação motora grossa e fina, a consciência corporal bem como o equilíbrio.



Imagem 3 arquivo pessoal

Destacamos a importância da atividade de estimulação para cada fase de aprendizado do bebê para que possa estimular ainda mais seu desenvolvimento e sua autonomia. Vale ressaltar que cada atividade citada nesse estudo foi realizada com os 12 bebês e algumas sendo necessário a estimulação individual.



Imagem 4 arquivo pessoal

Essa atividade como demonstra imagem 4 consistiu na preparação de caixas encapadas com papel camurça branco, onde seriam utilizadas como telas de pinturas, as tintas foram de elementos da natureza como beterraba, cenoura, açafrão e colorau. As crianças se divertiram e ao mesmo tempo desenvolveram a coordenação motora fina com o ato de esfregar, bater, apertar, espalhar e também a coordenação motora ampla, braço, ombro, tronco.

Durante o período desenvolvemos diversas experiências pedagógicas com a turma do berçário, implementando atividades heurísticas e práticas sensoriais essenciais para o desenvolvimento integral dos bebês. As atividades heurísticas foram planejadas a partir da oferta intencional de objetos simples, naturais e variados, como pedaços de madeira, tecidos, esponjas, folhas e utensílios do cotidiano. Esses materiais foram organizados em um ambiente seguro e acolhedor para que os bebês pudessem explorá-los livremente. Ao longo das vivências observamos que essa liberdade de manipulação permitiu que as crianças descobrissem texturas, formas, pesos e sons por meio do toque, da investigação e da curiosidade espontânea.

Percebemos avanços significativos no desenvolvimento sensorial e motor, além de maior concentração, criatividade, iniciativa e autonomia. O

papel do educador consistiu em atuar como mediador silencioso, preparando o espaço, garantindo a segurança e observando cada descoberta. Organizamos o brincar heurístico em três modalidades principais. O Cesto dos Tesouros, destinado aos bebês que já se sentam, possibilitou a exploração sensorial de objetos variados.



Imagem 5 arquivo pessoal

A Bandeja de Experimentação como na imagem 5 permitiu uma exploração mais concentrada e detalhada. Essas modalidades dialogam com os autores Lev Vygotsky e Jean Piaget que evidenciam o papel da exploração, da ação e do protagonismo na construção do conhecimento. Também desenvolvemos atividades sensoriais que estimularam os sentidos e fortaleceram habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais.

Os bebês exploraram diferentes texturas, como tapetes sensoriais, algodão, papéis diversos, farinhas, terra e macarrão cru. Realizamos pinturas com tintas naturais, como a de beterraba, ampliando a criatividade e a coordenação olho mão. As brincadeiras com água proporcionaram experiências visuais e táteis que promoveram relaxamento e experimentação. As cantigas, instrumentos simples e chocalhos favoreceram o desenvolvimento auditivo e comunicacional, conforme defende Henri Wallon, que destaca o papel da música, do vínculo e do afeto para a segurança emocional e o desenvolvimento global.

Oferecemos ainda objetos adequados para exploração oral segura, sempre sob supervisão, respeitando a necessidade dos bebês de explorar o

mundo com todos os sentidos, como orientam as abordagens de Pikler que enfatizam a importância do respeito à autonomia e ao ritmo individual. Entre as experiências desenvolvidas, o Cesto do Tesouro destacou-se pela riqueza sensorial e pela variedade de descobertas.

Utilizamos uma cesta com objetos naturais e seguros, como conchas, rolhas, chaves, esponjas, tecidos, potes metálicos e pedaços de madeira. Observamos que os bebês se interessaram por diferentes texturas e sons, manipulando, batendo, sacudindo e observando cada objeto com atenção.

John Dewey e Rebeca Wild reforçam que a aprendizagem significativa ocorre quando a criança experimenta, vivencia e constrói conhecimento a partir da interação com o meio. Assim, as atividades heurísticas e sensoriais desenvolvidas no berçário demonstraram ser práticas eficazes e indispensáveis para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos bebês. Reforçamos a importância de dar continuidade e sistematização a essas práticas na Educação Infantil, garantindo experiências ricas, investigativas e alinhadas ao protagonismo das crianças, respeitando suas necessidades e potencialidades em cada etapa do desenvolvimento.

Considerações finais

Durante o período analisado, foram desenvolvidas diversas experiências pedagógicas com as turmas do berçário, com ênfase na introdução de atividades heurísticas como estratégia fundamental para a promoção do desenvolvimento integral dos bebês. As atividades realizadas buscaram criar oportunidades para que os bebês manipulassem materiais variados, explorassem texturas, pesos, tamanhos e sons.

As práticas heurísticas se baseiam na exploração ativa, na autonomia motora e cognitiva e na interação com objetos do cotidiano e elementos da natureza. A intencionalidade com essas propostas seriam deixar a criança livre para através da espontaneidade potencializar a aprendizagem e descoberta do bebê. Além disso, as propostas também se aproximam das ideias de Vygotsky

(1998), ao enfatizar que a exploração e a interação social constituem bases para a aprendizagem significativa dos bebês, sobretudo quando mediadas por um adulto sensível às necessidades individuais.

É extremamente importante destacar que para ser profissional da Educação Infantil e principalmente de bebês nessa faixa etária, precisam oferecer um ambiente seguro acolhedor, estimulante, ser criativo, paciente. As propostas apresentadas aos bebês foram de fácil manipulação. Desta forma compreendemos com esse estudo a importância da criança inserida no berçário ele promove o desenvolvimento de habilidades motoras, a comunicação, o início da socialização e principalmente o desenvolvimento da autonomia. O berçário é um ambiente riquíssimo, potencializador na aprendizagem dos bebês, sendo assim faz se necessário dar continuidade nas etapas seguintes.

Os bebês aprendem diariamente, e tem sua própria linguagem e forma de ver o mundo. Em síntese, conclui-se que os berçários analisados configuram ambientes potentes de desenvolvimento e aprendizagem, ainda que desafiados por demandas estruturais e formativas. A continuidade dos estudos e dos investimentos nesse campo torna-se fundamental para garantir o aprimoramento das práticas docentes e a consolidação da Educação Infantil como etapa essencial para o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. ***Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização***. Petrópolis vozes, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

CME LUIZ SIMÕES MATIAS. **Projeto Político-Pedagógico.** Tangará da Serra: CME Luiz Simões Matias, 2024.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gláucia. **Educação Infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEWEY, John. **Como pensamos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

GANDINI, Lella; EDWARDS; Forman, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2012.

GONÇALVES, Flávia da Silva. **Psicomotricidade na Educação Infantil.** Curitiba: Editora Appris, 2014.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do possível.** Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: **aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.*** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2012.

ORTIZ, Cisele. **O papel do professor de crianças pequenas.** Pátio: Educação Infantil. Ano 5, nº 13, mar/jun 2007. p. 10 – 13.

VITTA, Fabiana C.F.; EMMEL, Maria Luisa G. **A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário.** Ribeirão Preto, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

WILD, Rebeca. **Educar para ser.** São Paulo: Triom, 2004.

- Reconstruindo pontes: a relação família-escola no contexto pós-pandemia e o fortalecimento de vínculos (Jady Isabela Rodrigues Ligor)

Reconstruindo pontes: a relação família-escola no contexto pós-pandemia e o fortalecimento de vínculos

Jady Isabela Rodrigues Ligor

DOI: 10.5281/zenodo.17581656

RESUMO

O período de isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19 alterou drasticamente a dinâmica escolar e familiar, forçando uma inédita e intensa aproximação — muitas vezes conflituosa. Este artigo propõe uma reflexão sensível sobre os desafios e as lições aprendidas nesse contexto e defende que o fortalecimento da parceria Família-Escola é um pilar essencial, um verdadeiro abraço, para a recuperação dos déficits de aprendizagem e o bem-estar socioemocional de nossos estudantes. Analisamos estratégias de comunicação e participação que visam transformar a proximidade que foi forçada pela crise em um vínculo de apoio mútuo, costurando uma corresponsabilidade amorosa no processo educativo.

Palavras-chave: Relação Família-Escola. Pós-Pandemia. Vínculos Educativos. Corresponsabilidade. Gestão Escolar.

Desenvolvimento

Nós, educadores, sabemos que a relação Família-Escola sempre foi um fio delicado, ora esticado, ora frouxo, na complexa tapeçaria da educação. Mas a pandemia mudou tudo. Quando as portas das escolas se fecharam, a casa virou, de repente, a sala de aula, e pais e responsáveis foram catapultados para o papel de "co-professores" em tempo integral. Aquela experiência, intensa e exaustiva, revelou tensões profundas, desvendou as enormes disparidades sociais e, acima de tudo, fez emergir a necessidade gritante de clareza sobre o papel de cada um.

Com a volta ao presencial, percebemos que não podemos simplesmente virar a página. O estudante que retorna carrega nas mochilas não apenas

cadernos, mas também o peso invisível do isolamento, as lacunas de conteúdo e, o que é mais urgente, as cicatrizes emocionais.

É por isso que a nossa grande pergunta de hoje é: Como a escola, com seu olhar pedagógico atento, pode reparar as fissuras e fortalecer essa parceria, transformando o trauma da pandemia em um alicerce sólido de apoio mútuo e corresponsabilidade? Nossa jornada é buscar caminhos práticos e humanos para construir um vínculo que seja empático, eficaz e, acima de tudo, verdadeiramente de apoio integral ao nosso aluno.

O isolamento social teve o poder de dismantelar o antigo mito da passividade familiar. Vimos famílias se desdobrando, muitas vezes sem recursos ou preparo, para garantir que o aprendizado continuasse. É vital que a escola reconheça esse esforço imenso, esse cansaço acumulado. O professor, ao abrir as portas da sala, precisa acolher não apenas a criança, mas a história de luta daquela família.

É preciso praticar a empatia radical. Entender que a casa do aluno foi, por um tempo, a única escola. Esse reconhecimento genuíno abre o coração para uma comunicação que é, antes de tudo, humana. É uma questão de confiança mútua, como nos ensinam os grandes autores da mudança educativa, que afirmam que a transformação só floresce quando há clareza de papéis: a escola responsável pelo saber sistematizado, e a família, pelo calor emocional e pelos valores.

Não podemos nos concentrar apenas na corrida para "recuperar o conteúdo". O déficit socioemocional é o fantasma que assombra essa retomada. Os pais, sobrecarregados, muitas vezes se sentem impotentes para lidar com a ansiedade, a frustração e as dificuldades de socialização dos filhos. É aqui que o pedagogo se torna um farol, oferecendo rodas de conversa, workshops leves e materiais de apoio, assumindo um papel de suporte estendido à toda a comunidade escolar.

A reconstrução desse laço não se faz com bilhetes frios. Ela exige uma comunicação intencional e a criação de espaços onde a presença da família seja significativa, não apenas protocolar.

Precisamos aposentar a comunicação que é apenas de via única (a escola dita, a família apenas lê). Sugerimos criar um "Diário de Vínculo", um tipo de relatório que vá além da nota e do comportamento. Ele deve focar no desenvolvimento socioemocional, nos pequenos progressos da criança e, crucialmente, sugerir estratégias que a família pode usar no aconchego do lar. Essa transparência, ao falar dos desafios e das conquistas com igual peso, constrói a base da confiança mútua.

Aquelas antigas e tensas reuniões de pais, focadas apenas em cobranças, precisam ser ressignificadas. Elas devem se transformar em Encontros Formativos, verdadeiras oportunidades de crescimento para todos. Pense em minicursos ou palestras com temas que realmente toquem o cotidiano familiar: Como lidar com as telas? Como ajudar na rotina de estudos de forma leve? Ao oferecer esse tipo de conhecimento prático, a escola se estabelece como uma parceira que empodera, e não apenas como uma autoridade que exige.

A participação da família deve ser vista como a corresponsabilidade no cuidado e na educação. Por que não convidar os pais para participarem ativamente do Projeto Político Pedagógico (PPP)? Ou criar eventos que celebrem os saberes familiares, como feiras culturais onde pais e avós compartilham histórias, profissões ou tradições culinárias? Dar voz real através de um Conselho de País atuante é reconhecer que a inteligência educativa reside em toda a comunidade.

O pós-pandemia nos obriga a uma pedagogia com o coração aberto. O pedagogo de hoje precisa abraçar, com carinho e firmeza, a função de arquiteto de vínculos, aquele que constrói pontes sólidas de entendimento entre a complexidade do lar e o porto seguro da escola.

O investimento nessa relação não é um luxo, mas uma estratégia de sobrevivência e de sucesso para o nosso sistema educacional. Ao tecer essa parceria com empatia, transparência e oferecendo ferramentas que realmente ajudem, a escola se ilumina como um farol de apoio integral. Assim, garantimos que nosso estudante encontre coerência e carinho entre o que aprende e o que

vive, permitindo-lhe, finalmente, florescer plenamente na retomada da sua jornada de vida e aprendizado.

Conclusão

Diante dos desafios impostos pela pandemia, torna-se evidente que a relação entre família e escola precisa ser repensada e fortalecida. O retorno às aulas presenciais revelou não apenas lacunas de aprendizagem, mas também demandas emocionais profundas que exigem um olhar mais humano e colaborativo. Fortalecer essa parceria implica reconhecer o esforço das famílias, valorizar sua participação e construir um diálogo constante baseado na empatia e na corresponsabilidade. A escola, enquanto espaço de aprendizagem integral, deve assumir o papel de mediadora desse processo, promovendo ações que aproximem, acolham e orientem. Ao investir em práticas de escuta ativa, encontros formativos, comunicação transparente e estratégias conjuntas de cuidado, consolidamos um caminho educativo que não apenas ensina, mas também sustenta, apoia e transforma vidas. Somente assim será possível reconstruir vínculos, reparar cicatrizes e garantir uma educação que realmente faça sentido para todos os envolvidos.

Referência

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Educação, escola e democracia**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

WALDOW, Vera Regina. **Cuidado: uma aproximação conceitual**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 23. ed. São Paulo: Libertad, 2022.

- Tecnologias digitais como ferramenta de mediação: transformações no processo educacional (Fabiana Montanari de Melo; Luciana Montanari Melo; Simoni Alves Bezerra; Regiane de Assis Pereira; Robson Vittorazzi Novais Terradas)

Tecnologias digitais como ferramenta de mediação: transformações no processo educacional

Fabiana Montanari de Melo

Luciana Montanari Melo

Simoni Alves Bezerra

Regiane de Assis Pereira

Robson Vittorazzi Novais Terradas

DOI: 10.5281/zenodo.17643837

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais tem provocado transformações profundas em diversos setores da sociedade, e na educação esse impacto é particularmente significativo. As ferramentas digitais deixaram de ser meros acessórios para se tornarem elementos estruturantes do processo de ensinar e aprender, configurando novas formas de interação, mediação pedagógica e construção do conhecimento. Este artigo discute a mediação tecnológica no contexto educacional contemporâneo, analisando de que maneira dispositivos, plataformas e recursos digitais têm alterado práticas pedagógicas, relações entre professores e alunos, dinâmicas de participação e modos de acesso ao conhecimento. Aborda-se também os desafios enfrentados pela escola, pelo professor e pelo sistema educacional diante dessa reconfiguração, bem como as potencialidades das tecnologias para promover aprendizagem ativa, inclusão e autonomia dos estudantes. A partir de uma revisão teórica e reflexiva, conclui-se que a tecnologia não substitui o professor, mas demanda dele novas competências, práticas e formas de mediação, consolidando-se como um instrumento que reforça seu papel e amplia as possibilidades educativas quando utilizada de maneira crítica, intencional e pedagógica.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Mediação pedagógica. Educação. Inovação. Práticas docentes.

INTRODUÇÃO

A integração das tecnologias digitais ao cotidiano escolar é um fenômeno que se intensificou especialmente nas últimas décadas, impulsionando transformações estruturais no modo como os sujeitos

aprendem, se comunicam e se relacionam com o conhecimento. A escola, como instituição social que acompanha mudanças culturais e epistemológicas, encontra-se diante de um cenário em que o acesso à informação se tornou instantâneo, múltiplo e descentralizado. Esse contexto impõe a necessidade de repensar práticas pedagógicas tradicionais e de compreender as tecnologias digitais não como simples ferramentas, mas como artefatos culturais que influenciam, condicionam e possibilitam novos modos de aprendizagem.

O papel mediador da tecnologia na educação não se limita a facilitar tarefas, ampliar o acesso a informações ou dinamizar atividades em sala de aula. Trata-se de uma mediação complexa, que interfere diretamente na construção do conhecimento, nas formas de interação entre alunos e professores e na significação das experiências educativas. Plataformas virtuais de aprendizagem, ambientes colaborativos, redes sociais, jogos digitais, inteligência artificial e dispositivos móveis passaram a compor um ecossistema tecnológico que reconfigura o espaço escolar e desafia o professor a assumir uma postura mais flexível, investigativa e inovadora.

Ao mesmo tempo, as tecnologias digitais provocam debates sobre desigualdades de acesso, formação docente, literacias digitais, riscos éticos e uso crítico dessas ferramentas. A pandemia da COVID-19, por exemplo, acelerou processos de digitalização que já estavam em curso, evidenciando a relevância das tecnologias, mas também ampliando o debate sobre exclusão digital, metodologias de ensino remoto e competências tecnológicas dos professores.

Partindo dessa conjuntura, este artigo tem como objetivo analisar como as tecnologias digitais atuam como ferramentas de mediação no processo de ensino e aprendizagem, destacando suas contribuições, desafios, limites e potencialidades para o contexto educacional contemporâneo. A discussão fundamenta-se em referenciais teóricos sobre mediação, cultura digital, inovação pedagógica e formação docente, apresentando reflexões que contribuem para a construção de práticas mais significativas, críticas e contextualizadas.

DESENVOLVIMENTO

1. Cultura digital e novas formas de aprender

A cultura digital transformou radicalmente o modo como os sujeitos interagem com o mundo. Crianças, jovens e adultos convivem diariamente com dispositivos digitais que influenciam suas formas de pensar, comunicar e aprender. A escola, enquanto espaço de socialização do saber, não pode ignorar esse novo cenário cognitivo.

Os estudantes da atualidade, frequentemente chamados de “nativos digitais” (Prensky, 2010), desenvolvem competências específicas relacionadas à navegação multimodal, à interação em múltiplas plataformas e à busca rápida de informações. Embora esse conceito seja amplamente discutido, é inegável que o contato precoce com tecnologias cria novas disposições de aprendizagem. Assim, a escola precisa reconhecer tais particularidades para promover práticas que dialoguem com esse repertório cultural.

As tecnologias digitais, nesse contexto, não são meros instrumentos externos ao processo educativo. Elas participam da constituição dos modos de aprender, atuando como mediadoras entre o sujeito e o conhecimento. Ao incorporar recursos como vídeos interativos, plataformas gamificadas, ferramentas colaborativas e ambientes virtuais, o professor passa a atuar em sintonia com os novos modos de construção do saber próprios da cultura digital.

2. Tecnologia como ferramenta de mediação pedagógica

A mediação tecnológica pode ser compreendida como o processo pelo qual a tecnologia intervém e facilita a relação entre aluno, professor e conhecimento. Inspirada nas concepções socioculturais de Vygotsky (1991), a

mediação ocorre quando um instrumento – seja ele físico (computador, tablet) ou simbólico (plataformas, softwares, ambientes virtuais) – potencializa a aprendizagem.

No contexto educacional, a tecnologia: amplia o acesso ao conhecimento, cria novos espaços de interação, permite diferentes ritmos de aprendizagem, favorece práticas colaborativas, oferece feedback imediato e estabelece novas formas de avaliação. Essa mediação não substitui o professor; ao contrário, exige dele competências para orientar, selecionar, contextualizar e ressignificar os conhecimentos mediados pela tecnologia.

2.1 Mediação e autonomia

A incorporação das tecnologias digitais aos processos educativos tem promovido transformações significativas na forma como os sujeitos se relacionam com o conhecimento e constroem aprendizagens. Nesse contexto, as tecnologias não apenas ampliam o acesso à informação, mas também reorganizam o papel dos estudantes e dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Uma das dimensões mais evidentes dessa transformação é a capacidade das tecnologias digitais de favorecer a autonomia intelectual, estimulando práticas investigativas, a exploração de múltiplas fontes e a participação ativa na construção do conhecimento.

A aprendizagem autônoma, nesse cenário, não se limita ao ato isolado de estudar sozinho; trata-se de uma prática orientada pela capacidade de planejar, monitorar e avaliar o próprio processo de aprendizagem. As tecnologias digitais ampliam as possibilidades para que esse processo ocorra, uma vez que disponibilizam recursos diversificados, interativos e acessíveis em diferentes linguagens – textual, visual, sonora e multimodal. Plataformas educacionais, repositórios abertos, bibliotecas virtuais, vídeos explicativos, tutoriais, simulações e ferramentas colaborativas permitem ao estudante acessar informações de maneira independente, explorar temas de interesse e construir percursos personalizados de aprendizagem.

A mediação tecnológica, portanto, não ocorre de forma neutra: ela é estruturada por intencionalidades pedagógicas que conferem significado às

ações do aluno e às escolhas didáticas do professor. Embora a tecnologia ofereça caminhos variados para a autoaprendizagem, é a mediação docente que orienta o estudante a desenvolver literacias digitais, habilidades críticas de seleção e análise de informações e competências para navegar de forma ética e responsável no vasto universo informacional disponível na internet. Assim, a autonomia não significa ausência de orientação; ao contrário, pressupõe acompanhamento qualificado que ajude o aluno a transformar informação em conhecimento.

Nesse sentido, o professor desempenha um papel fundamental como curador do conhecimento. Em vez de ser o transmissor único de conteúdos, ele passa a selecionar, organizar, contextualizar e propor recursos que favoreçam a ação investigativa dos estudantes, estimulando-os a explorar, questionar, comparar fontes e construir sínteses próprias. O professor também intervém para ajudar o aluno a desenvolver estratégias metacognitivas, que envolvem a reflexão sobre o próprio processo de aprender, fortalecendo a autonomia de forma progressiva.

Além disso, as tecnologias digitais permitem diferentes ritmos de aprendizagem, favorecendo percursos individualizados. Ferramentas como ambientes virtuais de aprendizagem, jogos educativos, softwares de simulação e plataformas adaptativas ajustam atividades conforme o desempenho do estudante, proporcionando desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento. Essa personalização contribui para uma autonomia mais efetiva, uma vez que o aluno assume papel ativo na busca de soluções, na exploração de conteúdos e na superação de dificuldades.

Outro elemento relevante é a ampliação da cultura participativa (Jenkins, 2009), possibilitada por ambientes digitais que incentivam a colaboração, a autoria e a produção coletiva. Blogs, wikis, fóruns, redes sociais educacionais e plataformas de projetos colaborativos criam espaços em que o estudante não apenas consome informação, mas também a produz, compartilha e transforma. Tais práticas fortalecem o protagonismo do aluno, desenvolvendo competências comunicativas, argumentativas e colaborativas essenciais para o exercício da autonomia.

Assim, a mediação tecnológica, quando articulada às práticas docentes intencionais e reflexivas, torna-se uma estratégia potente para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Ela desloca o foco da memorização para a construção ativa do conhecimento e promove aprendizagens significativas, alinhadas às demandas da sociedade contemporânea. Desenvolver autonomia, nesse contexto, significa preparar o estudante para aprender ao longo da vida, navegando de forma crítica, criativa e ética no cenário digital em constante transformação.

2.2 Mediação e interação

A ampliação dos ambientes digitais no contexto educacional transformou profundamente as formas de interação entre professores e estudantes. Plataformas como ambientes virtuais de aprendizagem, fóruns de discussão, chats, wikis e outros espaços colaborativos criam novas possibilidades de diálogo, permitindo que a comunicação aconteça de maneira contínua, independentemente das limitações de tempo e espaço que caracterizam o ensino tradicional. Nesse cenário, a mediação tecnológica atua como um elemento central, favorecendo processos comunicativos mais fluidos, participativos e horizontais.

A interação mediada pelas tecnologias digitais fortalece a construção coletiva do conhecimento, uma vez que os estudantes podem compartilhar ideias, debater diferentes perspectivas e colaborar na resolução de problemas. Essas interações ampliadas contribuem para a formação de uma comunidade de aprendizagem, em que todos os participantes se tornam ativos na construção do saber. O professor, por sua vez, assume o papel de mediador, orientando, estimulando e acompanhando os percursos formativos dos estudantes, sem necessariamente estar presente fisicamente.

Além disso, os recursos digitais permitem que a comunicação ocorra de forma multimodal — por meio de textos, vídeos, áudios, imagens e hiperlinks — enriquecendo a experiência de aprendizagem. Essa diversidade de linguagens possibilita a personalização do ensino, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem e tornando o processo mais dinâmico e significativo. Assim, a

mediação e a interação, potencializadas pelas tecnologias digitais, promovem um ambiente educacional mais colaborativo, dialógico e conectado com as demandas contemporâneas.

2.3 Mediação e personalização

A inserção das tecnologias digitais no ambiente educacional tem ampliado significativamente as possibilidades de personalização das trajetórias de aprendizagem. Com o apoio de softwares educativos, plataformas adaptativas e sistemas de tutoria inteligente, torna-se possível atender de maneira mais precisa aos diferentes ritmos, estilos cognitivos e necessidades específicas dos estudantes. Essa mediação tecnológica possibilita que cada aluno construa seu percurso de forma singular, recebendo orientações, desafios e recursos alinhados ao seu desempenho e às suas dificuldades.

Um dos principais avanços proporcionados por essas ferramentas é a capacidade de ajustar automaticamente o nível de complexidade das atividades. À medida que o estudante demonstra domínio sobre determinado conteúdo, o sistema pode apresentar tarefas mais desafiadoras; caso encontre dificuldades, oferece exercícios de reforço, explicações adicionais ou trilhas alternativas. Esse movimento garante uma aprendizagem mais fluida, evitando tanto a desmotivação causada por tarefas excessivamente fáceis quanto a frustração diante de conteúdos muito complexos.

Nesse contexto, o professor assume um papel estratégico como mediador da personalização. Embora a tecnologia ofereça dados e possibilidades de adaptação, é o docente quem interpreta essas informações, acompanha o progresso dos estudantes e toma decisões pedagógicas que asseguram a qualidade do processo. A mediação humana, portanto, complementa a mediação tecnológica, garantindo que a personalização não se limite à automatização, mas se constitua em uma prática pedagógica sensível, contextualizada e centrada no desenvolvimento integral do aluno.

Assim, a personalização mediada pela tecnologia contribui para uma aprendizagem mais significativa, equitativa e orientada às potencialidades

individuais, reafirmando a importância da inovação pedagógica como caminho para uma educação mais justa e eficiente.

3. Transformações nas práticas pedagógicas

A incorporação das tecnologias digitais no contexto educacional tem provocado mudanças profundas nas práticas pedagógicas, tornando evidente que os métodos tradicionais, baseados na transmissão unilateral de conteúdos, já não atendem às demandas da cultura digital contemporânea. Nessa nova lógica, marcada pela interatividade, pela velocidade de acesso às informações e pela multiplicidade de linguagens, o estudante deixa de ser mero receptor e passa a atuar como protagonista do processo de aprendizagem, construindo saberes por meio da exploração, da colaboração e da resolução de problemas reais.

O papel do professor, nesse cenário, também se transforma. O docente deixa de ocupar exclusivamente a posição de detentor do conhecimento para assumir a função de mediador, orientador e designer de experiências de aprendizagem. Essa mudança implica planejar práticas pedagógicas mais dinâmicas, capazes de integrar ferramentas digitais, estimular a participação ativa dos alunos e promover a investigação. Em vez de aulas expositivas centradas na fala do professor, surgem propostas que incentivam o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia, como projetos colaborativos, atividades gamificadas, aprendizagem baseada em problemas e uso de recursos multimodais.

Além disso, as tecnologias digitais permitem ampliar os espaços e tempos educativos. Plataformas de aprendizagem, ambientes virtuais, vídeos, podcasts, simuladores e aplicativos diversos possibilitam que o processo de aprendizagem ultrapasse as fronteiras físicas da sala de aula, tornando-se contínuo e flexível. O estudante pode acessar conteúdos, interagir com colegas e professores e realizar atividades em horários e ritmos próprios,

transformando a relação com o conhecimento em algo mais pessoal e significativo.

Essas transformações requerem também uma revisão do planejamento curricular e avaliativo. A lógica tradicional de avaliação, centrada na memorização, perde força diante de práticas mediadas por tecnologias, que privilegiam a análise, a criação e a aplicação de conhecimentos em contextos reais. Portfólios digitais, projetos multimídia, produções colaborativas e atividades em plataformas interativas emergem como alternativas mais coerentes com a cultura digital e com as novas formas de aprender.

Dessa forma, as tecnologias digitais não apenas introduzem novos recursos, mas reconfiguram a própria natureza da prática pedagógica. Elas impulsionam um ensino mais dialógico, criativo e conectado ao mundo contemporâneo, exigindo do professor uma postura investigativa e reflexiva, aberta à inovação e ao constante aprimoramento. As práticas pedagógicas que integram a cultura digital, portanto, fortalecem uma aprendizagem significativa, transformadora e alinhada às necessidades e características dos estudantes do século XXI.

3.1 Metodologias ativas

Ferramentas digitais potencializam metodologias como: sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos (ABP), gamificação, aprendizagem colaborativa e design thinking educacional.

Essas práticas deslocam o aluno do papel de receptor para o de protagonista do processo educativo. A tecnologia funciona como suporte para pesquisa, criação e interação.

3.2 Recursos digitais e multiletramentos

Os multiletramentos (Cope & Kalantzis, 2000) evidenciam que aprender na contemporaneidade implica dominar diferentes linguagens: textual, visual, sonora, hipertextual e multimodal. As tecnologias ampliam esse universo, oferecendo ferramentas como: vídeos e podcasts, infográficos, laboratórios virtuais, simuladores, plataformas de edição e criação e narrativas digitais.

Esses recursos enriquecem as práticas pedagógicas e ampliam a compreensão dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa.

3.3 Avaliação mediada por tecnologia

A avaliação também passa por transformações. Plataformas digitais permitem: Análises de desempenho em tempo real, feedbacks instantâneos, sistemas adaptativos, acompanhamento contínuo e atividades interativas. Com isso, o professor consegue acompanhar o aprendizado de maneira mais precisa e personalizada.

4. Desafios da mediação tecnológica

Apesar das potencialidades, o uso de tecnologias digitais enfrenta desafios importantes que precisam ser reconhecidos para que a mediação seja efetiva.

4.1 Formação docente

A formação inicial e continuada dos professores ainda é um dos principais entraves. Muitos profissionais não receberam preparo adequado para integrar tecnologias de forma pedagógica. Não basta saber usar ferramentas; é necessário compreender seu potencial didático e suas implicações.

4.2 Infraestrutura escolar

Problemas como conexão insuficiente, falta de dispositivos, ausência de laboratórios adequados, equipamentos obsoletos e carência de manutenção limitam a integração tecnológica.

4.3 Exclusão digital

A desigualdade social impacta diretamente o acesso às tecnologias. Muitos estudantes não dispõem de dispositivos ou internet em casa, o que dificulta atividades digitais e aprofunda desigualdades educacionais.

4.4 Uso crítico e ético

A tecnologia traz riscos relacionados à: privacidade, segurança de dados, fake News, exposição excessiva e dependência tecnológica. A escola deve atuar no desenvolvimento de competências digitais críticas, responsáveis e éticas.

5. O papel do professor na mediação digital

O professor continua tendo papel central no processo de ensino e aprendizagem. A tecnologia não o substitui; ao contrário, exige novas competências profissionais.

5.1 Curadoria de conteúdos

Com a vasta quantidade de informações disponíveis, o professor torna-se orientador da busca, avaliando fontes e selecionando materiais confiáveis e relevantes.

5.2 Integração intencional da tecnologia

O uso da tecnologia precisa ter propósito pedagógico. Não deve ser um modismo, mas um recurso significativo que agrega valor ao processo educativo.

5.3 Desenvolvimento de competências digitais

O professor precisa dominar aspectos como: uso de plataformas educacionais, edição básica de mídias, navegação crítica, planejamento digital e metodologias inovadoras.

5.4 Acompanhamento e personalização

A tecnologia facilita o acompanhamento individual do aluno, mas cabe ao professor interpretar dados, dialogar, orientar e promover intervenções pedagógicas adequadas.

6. Tecnologias emergentes na educação

O cenário tecnológico está em constante transformação. Algumas ferramentas emergentes já começam a impactar a educação:

6.1 Inteligência artificial (IA)

Ferramentas de IA podem: personalizar trilhas de aprendizagem, diagnosticar dificuldades, gerar exercícios adaptativos, automatizar tarefas administrativas e ampliar recursos para alunos com deficiência

6.2 Realidade aumentada e virtual

Tornam possível: explorar ambientes históricos, simular experimentos científicos, vivenciar experiências imersivas, realizar visitas técnicas virtuais.

6.3 Gamificação e jogos educativos

A gamificação aumenta motivação e engajamento, favorecendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas e colaborativas.

7. Mediação tecnológica e inclusão educacional

As tecnologias assistivas desempenham papel fundamental na inclusão de estudantes com deficiência. Recursos como: leitores de tela, ampliadores, softwares de comunicação alternativa, teclados adaptados e aplicativos de acessibilidade. Ampliam a autonomia e a participação desses estudantes. A mediação tecnológica, portanto, é ferramenta para tornar a escola mais inclusiva e equitativa.

CONCLUSÃO

As tecnologias digitais representam muito mais do que instrumentos auxiliares no contexto escolar; elas constituem elementos que reconfiguram profundamente o processo de ensinar e aprender. Como ferramentas de mediação, possibilitam novas maneiras de acessar, construir e compartilhar conhecimento, ampliando a interação, a comunicação, a autonomia e a participação dos estudantes.

Contudo, a integração efetiva da tecnologia exige um professor preparado, crítico e criativo, capaz de contextualizar recursos e promover aprendizagens significativas. A tecnologia, portanto, não reduz o papel docente; ao contrário, o potencializa, ampliando suas possibilidades de ação e sua responsabilidade como mediador do conhecimento.

Os desafios são muitos: formação docente, infraestrutura, inclusão digital, riscos éticos e uso crítico. Porém, as potencialidades superam as dificuldades quando a tecnologia é utilizada com intenção pedagógica, sensibilidade e visão transformadora.

Diante disso, é fundamental que políticas públicas, instituições escolares e programas de formação considerem a tecnologia como elemento estruturante das práticas educativas contemporâneas. Somente assim será possível promover uma educação mais dinâmica, inclusiva, significativa e alinhada ao mundo digital no qual nossos estudantes estão imersos.

REFERÊNCIAS

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora. São Paulo: Papirus, 2018.

PRENSKY, Marc. Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning. California: Corwin, 2010.

SANTAELLA, Lucia. Cultura e Artes do Pós-humano. São Paulo: Paulus, 2003.

VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**- Transtornos do neurodesenvolvimento: desafios e estratégias na
Educação Inclusiva (Thais Dias Alberici Lodi; Tânia Pretes Dias Alberici)**

Transtornos do neurodesenvolvimento: desafios e estratégias na Educação Inclusiva

Thais Dias Alberici Lodi

Tânia Pretes Dias Alberici

DOI: [10.5281/zenodo.17604281](https://doi.org/10.5281/zenodo.17604281)

RESUMO

A presente reflexão que engloba a inclusão que visa a integração do comportamento que correspondem a um conjunto de condições que afetam o desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental do indivíduo, refletindo diretamente em sua aprendizagem, convivência e adaptação social. No ambiente escolar, reconhecer as possibilidades especiais desses alunos é essencial para garantir práticas pedagógicas inclusivas, capazes de respeitar seus ritmos, valorizar suas potencialidades e promover o desenvolvimento integral. A atuação conjunta entre professores, equipe psicossocial e família é indispensável para oferecer suporte adequado e assegurar o progresso acadêmico e emocional do estudante. Nesse contexto, torna-se fundamental que a escola adote estratégias educacionais diferenciadas, pautadas na empatia, no acolhimento e na valorização da diversidade. O presente artigo tem como propósito refletir sobre as principais situações dos transtornos que visa e apresentar ações pedagógicas que favoreçam a inclusão e o aprendizado significativo, conforme os princípios da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão Escolar; Transtornos do Neurodesenvolvimento; Aprendizagem; Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Os Transtornos do Neurodesenvolvimento constituem um grupo de condições que se manifestam precocemente na infância e interferem de forma significativa no funcionamento neurológico, cognitivo, emocional e comportamental do indivíduo. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2022), esses transtornos afetam o desenvolvimento global e podem comprometer habilidades fundamentais, como a linguagem, a atenção, o

controle motor, o raciocínio e a interação social. Entre os mais conhecidos estão o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), os Transtornos Específicos da Aprendizagem, a Dislexia e a Deficiência Intelectual.

Essas condições, embora apresentem diferentes graus de comprometimento, têm em comum a necessidade de uma abordagem educacional que reconheça a singularidade de cada estudante. No contexto da Educação Especial, compreender as particularidades dos transtornos do neurodesenvolvimento é essencial para promover uma prática pedagógica inclusiva, capaz de respeitar o ritmo e as potencialidades de cada aluno. Segundo Mello (2020), a inclusão não se limita à presença física do aluno com deficiência na sala de aula, mas implica garantir sua participação ativa, seu pertencimento e seu desenvolvimento integral.

A escola, enquanto espaço de formação humana, deve assumir o compromisso de acolher a diversidade e adaptar suas metodologias, currículos e avaliações. Isso envolve a criação de estratégias pedagógicas que facilitem a aprendizagem, como o uso de tecnologias assistivas, recursos visuais, mediação individualizada e atividades interativas que estimulem a autonomia e o engajamento dos estudantes. Cunha (2021) ressalta que o trabalho colaborativo entre professores, equipe multiprofissional e família é determinante para o sucesso do processo de inclusão escolar.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva deve ser entendida como um direito humano e social, sustentado por políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas sensíveis às diferenças. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), toda escola deve ser capaz de atender a diversidade de seus alunos, eliminando barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas.

Portanto, discutir os Transtornos do Neurodesenvolvimento sob a ótica da inclusão é um passo fundamental para repensar a função social da escola e para consolidar uma educação democrática, equitativa e de qualidade para todos. Mais do que adaptar conteúdo, trata-se de transformar a cultura escolar

em um espaço de respeito, empatia e valorização das potencialidades humanas.

2 OBJETIVOS

Objetivo geral: Analisar os impactos dos Transtornos do Neurodesenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, discutindo estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar.

Objetivos específicos:

- Identificar os principais tipos de transtornos do neurodesenvolvimento e suas características;
- Investigar os desafios enfrentados pelos professores na inclusão desses alunos;
- Apresentar metodologias e práticas pedagógicas eficazes para o desenvolvimento integral dos estudantes;
- Refletir sobre a importância da formação docente e da atuação multiprofissional no contexto inclusivo.

3. METODOLOGIA

O presente estudo tem abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentado em uma revisão bibliográfica de livros, artigos científicos e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Organização Mundial da Saúde (OMS). Foram analisadas publicações entre os anos de 2015 e 2025, abordando os transtornos do neurodesenvolvimento, suas manifestações e estratégias de ensino inclusivo. A análise buscou identificar conceitos-chave, práticas pedagógicas e experiências de sucesso na inclusão escolar.

4. DESENVOLVIMENTO

Os transtornos do neurodesenvolvimento abrangem uma ampla gama de condições, entre elas o TEA, o TDAH, a dislexia e a deficiência intelectual. Cada um apresenta particularidades que exigem do educador sensibilidade e preparo técnico. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por dificuldades na comunicação e na interação social, bem como comportamentos repetitivos. Já o TDAH envolve impulsividade, desatenção e hiperatividade, afetando a concentração e o desempenho escolar. A Dislexia impacta a leitura e a escrita, enquanto a Deficiência Intelectual compromete a capacidade de raciocínio e a autonomia do aluno.

Para atender a essa diversidade, o professor deve adotar metodologias ativas e adaptadas, como o uso de recursos visuais, jogos pedagógicos, atividades interativas e apoio tecnológico. A avaliação contínua e individualizada também é essencial, pois permite reconhecer o progresso do estudante em vez de compará-lo aos demais. A atuação da equipe multiprofissional — composta por psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e assistentes sociais — complementa o trabalho docente, oferecendo suporte emocional e cognitivo aos alunos e suas famílias. Além disso, a formação continuada dos professores é indispensável para o desenvolvimento de práticas inclusivas eficazes.

“A inclusão escolar de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento exige mais do que adaptações curriculares; demanda uma mudança de postura ética e pedagógica por parte da escola” (MELLO, 2020, p. 45).

“O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e na interação social, acompanhados de padrões restritos e repetitivos de comportamento” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022, p. 57).

“A avaliação do aluno com deficiência deve considerar suas potencialidades, e não apenas suas limitações” (BRASIL, 2008, p. 16).

Segundo Vygotsky (2018, p. 89):

“A aprendizagem é um processo social que se dá nas interações entre o indivíduo e o meio. A criança com deficiência, ao participar de contextos educativos ricos e colaborativos, desenvolve novas formas de pensamento e comunicação, desde que receba o apoio adequado.”

...

Conforme Cunha (2021, p. 72):

“O professor que atua com alunos com Transtorno do Espectro Autista deve planejar suas aulas considerando a previsibilidade, o uso de recursos visuais e a valorização de pequenas conquistas. Essas estratégias reduzem a ansiedade e ampliam as possibilidades de aprendizagem.”

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2022), os transtornos do neurodesenvolvimento são condições de origem biológica que afetam o funcionamento cerebral e podem comprometer habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Para Mello (2020), a educação inclusiva requer práticas pedagógicas diversificadas que permitam o desenvolvimento de todos os alunos, especialmente daqueles com algum transtorno do neurodesenvolvimento.

Vygotsky (2018) enfatiza que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre na interação social, e, portanto, o ambiente escolar deve ser estruturado para favorecer a participação ativa de alunos com diferentes necessidades.

Segundo Cunha (2021), o trabalho em equipe entre professores, família e profissionais da saúde potencializa os avanços no comportamento e na aprendizagem de crianças com TEA. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça a importância de uma educação que respeite as diferenças, valorize a diversidade e garanta o direito de todos à aprendizagem significativa.

Os estudos analisados demonstram que escolas que investem em formação docente e práticas pedagógicas inclusivas apresentam avanços significativos na aprendizagem e no comportamento dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. A presença de uma equipe de apoio e o envolvimento da família fortalecem o processo educativo, promovendo maior participação e integração escolar. Verifica-se, porém, que muitos professores

ainda se sentem inseguros ao trabalhar com esses alunos, o que evidencia a necessidade de políticas públicas que ampliem o suporte pedagógico e psicológico dentro das escolas.

5. CONSIDERAÇÃO FINAIS

Conclui-se que os Transtornos do Neurodesenvolvimento exigem uma abordagem educacional pautada na compreensão, no acolhimento e na flexibilidade pedagógica. Esses transtornos, por afetarem dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais do desenvolvimento, demandam da escola uma postura que vá além da simples adaptação de conteúdo — requerem uma transformação nas práticas, nas relações e nas concepções de ensino e aprendizagem.

A escola inclusiva deve reconhecer as diferenças como parte constitutiva da diversidade humana, compreendendo que cada estudante aprende de forma singular e que todos têm potencial de crescimento. De acordo com Mello (2020), a inclusão só se concretiza quando o ambiente escolar é capaz de eliminar barreiras e construir oportunidades reais de participação, respeito e pertencimento.

Nesse sentido, a formação continuada dos educadores é um elemento essencial para o avanço da educação inclusiva. O professor precisa compreender as especificidades dos transtornos do neurodesenvolvimento, bem como desenvolver competências pedagógicas, socioemocionais e comunicativas que o capacitem a lidar com diferentes perfis de aprendizagem. Além disso, o trabalho colaborativo entre professores, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e familiares se mostra indispensável, pois a inclusão é um processo coletivo, que exige diálogo constante e corresponsabilidade (CUNHA, 2021).

A utilização de metodologias diversificadas, como o ensino por projetos, recursos visuais, tecnologias assistivas e estratégias lúdicas, amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece o desenvolvimento global dos

alunos. É fundamental que a avaliação seja contínua e formativa, voltada para o progresso individual, e não para a comparação com os demais colegas.

Por fim, mais do que adaptar o ensino, é preciso transformar as práticas escolares em experiências humanas de empatia, equidade e respeito. A verdadeira inclusão se realiza quando a escola se torna um espaço de convivência democrática, no qual as diferenças são reconhecidas como riquezas e oportunidades de aprendizagem mútua. Dessa forma, reafirma-se o compromisso com uma educação que acolhe, valoriza e desenvolve cada sujeito em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR*. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CUNHA, E. *Transtorno do Espectro Autista: guia completo para pais e profissionais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

MELLO, A. G. *Educação Inclusiva: fundamentos e práticas pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2020.

SILVA, M. C.; OLIVEIRA, R. L. *Educação Especial e Inclusiva: desafios e possibilidades no contexto escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Internacional de Doenças – CID-11*. Genebra: OMS, 2022.

**- Uma imersão nas metodologias ativas (Clenilda Ribeiro de Sousa Melo;
Dirce da Silva; Eriel Angela Gil dos Reis Castanha)**

Uma imersão nas metodologias ativas

Clenilda Ribeiro de Sousa Melo²⁰

Dirce da Silva²¹

Eriel Angela Gil dos Reis Castanha²²

DOI: [10.5281/zenodo.17683283](https://doi.org/10.5281/zenodo.17683283)

RESUMO

A metodologia ativa no século XIX foi muito influenciada por duas figuras proeminentes: Friedrich Froebel e John Dewey. Ambos os educadores contribuíram significativamente para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que enfatizavam o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem. Friedrich Froebel, um pedagogo alemão, foi o fundador do conceito de jardim de infância. Ele acreditava que o aprendizado deveria ser centrado na criança e baseado em princípios como a importância do jogo, da criatividade e da interação social. Froebel enfatizou a importância do desenvolvimento integral da criança, abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto emocionais e físicos. Ele propôs o uso de materiais manipulativos, como blocos de construção e quebra-cabeças, para estimular o pensamento criativo e o raciocínio lógico. John Dewey, um filósofo e educador americano, também defendeu uma abordagem educacional centrada no aluno. Ele acreditava que a aprendizagem deveria ser prática e relevante para os alunos, baseada em suas experiências e interesses. Dewey propôs que a educação deveria estar enraizada na vida real, conectando a teoria à prática. Ele defendia a aprendizagem por meio de projetos, nos quais os alunos teriam a oportunidade de investigar e resolver problemas reais, desenvolvendo habilidades críticas e de tomada de decisão. Em resumo, a metodologia ativa no século XIX foi moldada por figuras como Froebel e Dewey, que enfatizaram a importância do envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem. A metodologia híbrida, por sua vez, combina elementos dessas abordagens tradicionais com recursos tecnológicos modernos, buscando proporcionar uma educação mais enriquecedora e relevante para os alunos.

Palavras-chave: Educação. Metodologia híbrida. Aprendizagem.

²⁰ Graduada em Pedagogia, Klenylda16@gmail.com

²¹ Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil e Anos iniciais.
dircesilva@edu.lucasdorioverde.mt.gov.br

²² Graduada em Pedagogia, Especialista em Alfabetização e Letramento.
erielreisc@edu.lucasdorioverde.mt.gov.br

ABSTRACT

Active methodology in the 19th century was greatly influenced by two prominent figures: Friedrich Frobel and John Dewey. Both educators contributed significantly to the development of pedagogical approaches that emphasized the active involvement of students in the learning process. Friedrich Frobel, a German educator, was the founder of the kindergarten concept. He believed that learning should be child-centered and based on principles such as the importance of play, creativity and social interaction. Frobel emphasized the importance of the integral development of the child, encompassing both cognitive, emotional and physical aspects. He proposed the use of manipulative materials, such as building blocks and puzzles, to stimulate creative thinking and logical reasoning. John Dewey, an American philosopher and educator, also advocated a student-centered educational approach. He believed that learning should be practical and relevant to students, based on their experiences and interests. Dewey proposed that education should be rooted in real life, connecting theory to practice. He advocated learning through projects, in which students would have the opportunity to investigate and solve real problems, developing critical and decision-making skills. In short, active methodology in the 19th century was shaped by figures such as Frobel and Dewey, who emphasized the importance of active student involvement.

Keywords: Education. Hybrid methodology. Learning.

Introdução

As metodologias ativas na educação têm sido estudadas e aplicadas ao longo do tempo como uma forma de promover um ensino mais participativo e engajador para os estudantes. Embora os conceitos e as práticas tenham evoluído ao longo dos anos, as raízes das abordagens ativas podem ser rastreadas em diferentes períodos da história da educação.

Século XIX: O início das metodologias ativas pode ser atribuído a pensadores como Friedrich Fröbel e Johann Friedrich Herbart. Fröbel, considerado o pai da educação pré-escolar, enfatizava a importância do jogo e da experiência sensorial na aprendizagem. Herbart, por sua vez, defendia uma abordagem mais interativa e centrada no estudante, na qual os professores deveriam adaptar seu ensino às necessidades individuais dos alunos.

Início do século XX: John Dewey foi um dos principais proponentes das metodologias ativas nesse período. Ele acreditava que a aprendizagem deveria ser baseada na experiência pessoal e nas habilidades práticas, enfatizando a importância da resolução de problemas e do pensamento crítico. Dewey

influenciou o movimento da escola nova, que tinha como objetivo transformar o ensino tradicional em um ambiente mais centrado no estudante.

Década de 1960: Com o surgimento do movimento da pedagogia crítica, as metodologias ativas ganharam destaque novamente. Paulo Freire foi um dos principais representantes desse movimento, com sua abordagem da educação popular. Ele defendia a importância da participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e da conscientização sobre questões sociais e política.

Década de 1990: As abordagens ativas na educação foram amplamente impulsionadas pelo desenvolvimento da tecnologia e pela criação de ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse período, surgiram conceitos como aprendizagem baseada em problemas (PBL), aprendizagem baseada em projetos (PBL), sala de aula invertida e outras metodologias que valorizam a participação e a construção do conhecimento pelos estudantes.

Atualmente, as metodologias ativas continuam a evoluir e se adaptar às necessidades e demandas da educação. Elas são consideradas uma alternativa ao ensino tradicional, incentivando a participação, a colaboração e a autonomia dos estudantes. Com o avanço da tecnologia e a crescente conexão entre educadores ao redor do mundo, essas metodologias têm se disseminado e ganhado cada vez mais destaque na educação contemporânea.

Desenvolvimento

As metodologias surgiram e são ferramentas essenciais para o crescimento e a evolução no aprender e no ensinar. No século XIX, o pedagogo alemão Friedrich Fröbel, conhecido como o fundador do jardim de infância e um dos precursores das metodologias ativas na educação.

Segundo Campos e Pereira (2015):

O jardim de infância ou Kindergarten destinava-se a educação de crianças de 3 a 7 anos, nestes espaços as crianças desenvolveriam atividades que envolviam cuidado com o corpo, observação da natureza, aprenderiam poesia e canto, trabalhos manuais, receberiam

formação moral e religiosa, dentre outras atividades. Tais atividades tinham por objetivo estimular o desenvolvimento integral da criança, ajustando-se aos princípios educativos, priorizando o lúdico, uma proposta exclusivamente pedagógica para o atendimento da criança. (Campos, Pereira, 2015, p.27801).

Suas ideias foram revolucionárias para a época e exerceram uma grande influência sobre a educação infantil e sobre as metodologias ativas até os dias de hoje.

Fröbel acreditava que as crianças são seres ativos, curiosos e capazes de construir conhecimento através da exploração e experimentação. Ele via a infância como uma fase crucial para o desenvolvimento humano, na qual a educação deveria ser voltada para o desenvolvimento físico, mental e emocional da criança.

Uma das principais contribuições de Fröbel para as metodologias ativas foi o conceito de "atividade lúdica" como forma de aprendizagem. Ele acreditava que o brincar era a atividade mais significativa para as crianças, pois envolvia os sentidos, a imaginação e a ação. Por isso, desenvolveu o conceito de "jogar educativo", no qual os jogos e as brincadeiras eram cuidadosamente planejados para estimular o desenvolvimento integral da criança.

Outro autor que contribuiu muito foi Dewey para as metodologias ativas, a ideia de que a educação não deveria ser apenas um processo de transferência de conhecimento do professor para o aluno, mas sim um processo de descoberta e construção de conhecimento por meio da ação. Para ele, os estudantes aprendem melhor quando estão envolvidos diretamente na atividade, experimentando, refletindo e construindo conhecimento a partir de suas próprias experiências.

Ele acreditava que a educação deveria estar enraizada na vida real e nas experiências vivenciadas pelos alunos, para que eles pudessem compreender a importância e a utilidade do conhecimento adquirido. Essa ideia foi fundamental para o desenvolvimento das metodologias ativas, que focam na aplicação prática do conhecimento e na resolução de problemas do mundo real.

Outra influência significativa de Dewey foi em relação à importância do trabalho em grupo e da interação social na aprendizagem. Ele defendia que a

colaboração entre os estudantes era fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a capacidade de trabalhar em equipe, de se comunicar e de resolver conflitos. Essa visão está presente nas metodologias ativas, que frequentemente utilizam atividades em grupo e discussões em classe para promover a interação entre os estudantes.

Além disso, Dewey também defendeu a centralidade do interesse e da motivação dos estudantes na aprendizagem. Ele acreditava que as atividades educativas deveriam ser personalizadas, levando em consideração os interesses e as necessidades dos alunos, para que eles se engajassem de forma significativa com o conteúdo. Essa ideia é essencial para as metodologias ativas, que buscam proporcionar um ambiente de aprendizagem motivador e estimulante para os estudantes.

[...] o indivíduo que deve ser educado é um indivíduo social, e que a sociedade é uma união orgânica de indivíduos. Se eliminarmos o fator social da criança, nos restará somente uma abstração; se eliminarmos o fator individual da sociedade, nos restará somente uma massa inerte e sem vida. (Dewey .1959. p. 2)

Em resumo, John Dewey teve uma grande influência no desenvolvimento das metodologias ativas na educação, ao enfatizar a importância da aprendizagem ativa e envolvente, do aprendizado contextualizado e relevante, do trabalho em grupo e da interação social, e da centralidade do interesse e da motivação dos estudantes. Suas ideias continuam a ser relevantes e aplicadas na educação atual, contribuindo para uma abordagem mais participativa e significativa no processo de ensino e aprendizagem.

As metodologias vêm para ressignificar os modelos de ensino e aprendizagem, trazendo cada vez mais possibilidades de interação entre a educação e o conhecimento, estimulando a busca pelo novo e se redescobrimos.

Segundo Freire:

Somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: esclarecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede

lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir. O saber já está feito, este é o ensino. Agora eu diria: 'a única maneira de ensinar é aprendendo', e essa afirmação valeria tanto para o aluno como para o professor. Não concebo que um professor possa ensinar sem que ele também esteja aprendendo: para que ele possa ensinar, é preciso que ele tenha de aprender. (Freire, 1985, p.46).

Segundo o autor o professor tem como dever, conhecer o histórico cultural do seu aluno, proporcionando a eles estratégias de ensino e colocando as metodologias ativas em evidências, fazendo com que seu aluno se torne o protagonista juntamente com o professor e seus pares.

Metodologias Híbrida

O termo “metodologia híbrida” vem da expressão inglesa “blended learning” e se refere a cursos que conciliam algumas características da EAD. Essa modalidade surgiu para oferecer ao estudante uma forma de complementar seus estudos, contribuindo para o conhecimento junto ao mercado de trabalho que vem se tornando cada vez mais exigente.

Esta metodologia é utilizada com os alunos no presencial e nas aulas à distância onde os alunos realizam atividades individuais e presenciais, uma complementando a outra abrindo caminho para abordagens diversificadas, algumas das quais com um forte cunho na promoção de uma aprendizagem significativa.

Segundo (Moran 2015. p. 27-45.

Nesse sentido: considera que: a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo.

Todo esse ecossistema precisa ser visitado, trazendo benefícios para toda comunidade escola modificando formas de aprender, saindo um pouco do modelo tradicional, e dando mais visibilidade para os alunos professores em busca de uma integração de conhecimentos e oportunidades,

Considerações Finais

Logo, os autores Froebel e outros foram fundamentais para o avanço das metodologias ativas ao longo dos anos. Seus estudos e contribuições pioneiras ajudaram a estabelecer uma base sólida para o desenvolvimento de práticas educacionais mais dinâmicas e participativas. A compreensão de que o aprendizado ocorre de forma mais efetiva quando os alunos são ativos, criativos e envolvidos em sua própria aprendizagem foi um marco importante promovido por esses autores.

Ao longo do tempo, avanços adicionais foram feitos na área das metodologias ativas por outros teóricos e educadores, resultando no surgimento de abordagens mais multifacetadas e adaptáveis. A metodologia híbrida, por exemplo, é um reflexo desse avanço, combinando aspectos de diferentes métodos de ensino para melhor atender às necessidades dos alunos. Essa abordagem combina elementos das metodologias tradicionais, como aulas expositivas, com técnicas mais participativas e interativas.

Em resumo, a contribuição dos autores Froebel e outros na promoção das metodologias ativas foi crucial para a evolução das práticas pedagógicas ao longo dos anos. Seus estudos e ideias inovadoras abriram caminho para o desenvolvimento de abordagens educacionais mais efetivas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. A metodologia híbrida, resultado desse avanço, representa uma evolução adicional, ao combinar o melhor de diferentes metodologias para potencializar a experiência educacional dos estudantes.

Referências

Campos, Rafaely Karolynne do Nascimento. (2015) PEREIRA, Ana Lúcia da Silva. Primeiras iniciativas de educação da infância brasileira: uma abordagem

histórica (1870 - 1940), EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, p. 27797 – 27806, 2015.

Dewey, John. (1959). Como pensamos: Companhia Editora Nacional.

Freire, Paulo (1985). Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MORAN, Edgar. (2025) Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. São Paulo: Penso Editora Ltda.odo documento utilizado e citado no trabalho deve constar na lista de referências.

SAÚDE

**- A importância da atividade física para a saúde do idoso (Luzinete da
Silva Mussi)**

A importância da atividade física para a saúde do idoso

Luzinete da Silva Mussi

DOI: 10.5281/zenodo.17716381

RESUMO

O envelhecimento populacional é um fenômeno mundial que demanda atenção especial às necessidades biopsicossociais da pessoa idosa. A prática regular de atividade física é reconhecida como uma das estratégias mais eficientes para promover saúde, autonomia e bem-estar ao longo do processo de envelhecimento. Este artigo discute, à luz da literatura científica, os principais benefícios físicos, cognitivos, emocionais e sociais da atividade física para idosos, além de apresentar recomendações nacionais e internacionais para a prática segura. Evidencia-se que o exercício regular contribui significativamente para a prevenção de doenças crônicas, melhora da capacidade funcional, diminuição de sintomas depressivos e fortalecimento das relações sociais. Conclui-se que incentivar a atividade física é fundamental para a promoção de um envelhecimento saudável e ativo.

Palavras-chave: Envelhecimento. Atividade Física. Saúde do Idoso. Longevidade. Qualidade de Vida.

Introdução

O envelhecimento populacional representa uma das transformações demográficas mais relevantes do século XXI. No Brasil, dados do IBGE (2022) indicam que, em poucas décadas, a população idosa superará numericamente a de crianças e adolescentes, provocando mudanças significativas nas demandas sociais, de saúde e educação. Esse aumento da longevidade, embora positivo, traz consigo desafios relacionados ao aumento de doenças crônicas, fragilidade física e dependência funcional.

Nesse cenário, a atividade física surge como uma estratégia de saúde pública central para promover autonomia e qualidade de vida. De acordo com Matsudo (2018), a prática regular de exercícios reduz os impactos negativos do tempo no corpo, favorecendo a manutenção da força, da coordenação e do desempenho cardiorrespiratório. O sedentarismo, por sua vez, intensifica o risco de diversos agravos, como doenças cardiovasculares, obesidade, diabetes e declínio cognitivo (NAHAS, 2017).

A literatura científica tem demonstrado de forma consistente que indivíduos idosos fisicamente ativos apresentam menor prevalência de doenças e maior capacidade de realizar atividades da vida diária, o que reflete diretamente em sua saúde integral. Assim, este artigo tem como objetivo analisar a importância da atividade física para a saúde do idoso, considerando seus efeitos sobre a funcionalidade, cognição, emoção e integração social.

2. Desenvolvimento

2.1 Envelhecimento e declínio funcional

O envelhecimento provoca uma série de mudanças fisiológicas, incluindo perda de massa muscular (sarcopenia), redução da densidade óssea, diminuição da flexibilidade e redução da capacidade cardiorrespiratória (NIEMAN, 2019). Essas alterações tornam o idoso mais vulnerável a quedas e fraturas, afetando diretamente sua independência.

Além disso, o envelhecimento pode acarretar alterações cognitivas, como lentificação do processamento e dificuldades de memória. De acordo com a OMS (2020), a prática regular de atividade física está entre os principais fatores que podem retardar esse declínio natural, promovendo maior longevidade saudável.

Nahas (2017) acrescenta que fatores como alimentação inadequada, isolamento social e sedentarismo aceleram esse processo de perda funcional.

Portanto, a adoção de um estilo de vida ativo é fundamental para minimizar os efeitos naturais do envelhecimento.

2.2 Benefícios físicos da atividade física

A atividade física desempenha papel crucial na prevenção de doenças e na manutenção da capacidade funcional. Entre os benefícios, destacam-se:

Fortalecimento muscular e ósseo, prevenindo sarcopenia e osteoporose;

Melhora da mobilidade e da flexibilidade, permitindo maior autonomia;

Aumento do equilíbrio e da coordenação motora, reduzindo o risco de quedas;

Aprimoramento da capacidade cardiorrespiratória, diminuindo o risco de doenças crônicas;

Controle do peso corporal, prevenção da obesidade e do diabetes.

Segundo Matsudo et al. (2018), programas de exercícios específicos para idosos — como caminhadas, hidroginástica, dança e musculação leve — são eficazes para promover aptidão física e prevenir limitações funcionais. A musculação, por exemplo, contribui significativamente para aumentar a massa magra e reduzir a perda muscular, um dos grandes desafios da terceira idade.

Outro ponto relevante é o impacto da atividade física na prevenção de doenças cardiovasculares. Estudos demonstram que idosos fisicamente ativos apresentam menor risco de hipertensão, infarto e AVC, devido à melhora na circulação e à redução das inflamações sistêmicas (BARROS, 2020).

2.3 Benefícios cognitivos e emocionais

A saúde mental e cognitiva também é amplamente beneficiada pela atividade física. Pesquisas recentes apontam que exercícios aeróbicos estimulam a neurogênese e aumentam a oxigenação cerebral, contribuindo para a melhora da memória e da atenção. Segundo a OMS (2020), a atividade física regular é um dos fatores mais eficazes para redução do risco de demência e Alzheimer.

No aspecto emocional, o exercício atua diretamente na produção de neurotransmissores como endorfina, serotonina e dopamina, responsáveis pela sensação de prazer e bem-estar. Isso ajuda a reduzir sintomas de ansiedade e depressão, muito comuns entre idosos, especialmente aqueles que enfrentam isolamento social ou perdas familiares.

Barros (2020) destaca que a prática regular de exercícios também melhora o sono, a autoestima e a motivação, favorecendo uma vida mais ativa e plena.

2.4 Benefícios sociais e promoção da qualidade de vida

O impacto social da atividade física é significativo. Atividades em grupo, como grupos de caminhada, academias ao ar livre e aulas de dança, favorecem a convivência, a troca de experiências e o fortalecimento de vínculos afetivos.

Guedes (2019) afirma que a participação social contribui para a prevenção da solidão e melhora a qualidade de vida, pois promove sentimento de pertencimento, estimula a comunicação e reduz sintomas depressivos. Para muitos idosos, os ambientes de prática física representam espaços de amizade e apoio emocional.

Além disso, a atividade física é um importante componente das políticas públicas de promoção da saúde, pois contribui para a redução de custos com tratamentos e internações, já que idosos ativos tendem a adoecer menos e se recuperar mais rapidamente.

2.5 Recomendações e diretrizes atuais

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) recomenda que idosos realizem semanalmente:

De 150 a 300 minutos de atividade aeróbica moderada, ou

Pelo menos 75 minutos de atividade aeróbica vigorosa;

Fortalecimento muscular ao menos duas vezes por semana;

Treino de equilíbrio para prevenção de quedas;

Redução de longos períodos de sedentarismo.

No Brasil, o Ministério da Saúde (2021) reforça que a atividade física deve ser adaptada às condições de saúde do idoso, considerando limitações articulares, cardiorrespiratórias e doenças crônicas. A orientação profissional é essencial para garantir segurança e eficácia nas práticas.

3. Conclusão

A atividade física é um dos pilares fundamentais do envelhecimento saudável. Seus benefícios vão muito além do aspecto físico, abrangendo melhorias cognitivas, emocionais e sociais. Idosos ativos apresentam maior autonomia, melhor qualidade de vida e menor risco de desenvolver doenças crônicas e limitações funcionais.

Diante do rápido crescimento da população idosa e dos desafios impostos ao sistema de saúde, torna-se indispensável incentivar políticas públicas, programas comunitários e ações educativas que ampliem o acesso à atividade física. Investir em práticas seguras, acessíveis e prazerosas é investir na saúde, na dignidade e na longevidade da pessoa idosa.

Referências

BARROS, J. S. *Atividade física e saúde mental na terceira idade*. São Paulo: Atlas, 2020.

GUEDES, D. P. *Esporte e envelhecimento humano*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019.

IBGE. *Indicadores de envelhecimento populacional*. Brasília, 2022.

MATSUDO, S. M. et al. *Atividade física na promoção da saúde do idoso*. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, v. 21, n. 3, 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Guia de Atividade Física para a População Brasileira*. Brasília, 2021.

NAHAS, M. V. *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. 8. ed. Londrina: Midiograf, 2017.

NIEMAN, D. C. *Exercise Testing and Prescription*. 9. ed. New York: McGraw-Hill, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Physical Activity Guidelines*. Geneva: WHO, 2020.

