Luana Frigulha Guisso
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

13

DIÁLOGO EDITORIAL

Luana Frigulha Guisso e
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES 13:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

Vitória

Diálogo Comunicação e Marketing

2024

Diálogos interdisciplinares 13: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia © 2024, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira (org.)

Curso
Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Instituição
Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Projeto gráfico e editoração
Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação
Ilvan Filho

1ª edição

DOI: 10xxxxxx049

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Dra. Tatiana Gianordoli

Dra. Juliana Martins Cassani

Sumário

PRIMEIROS SOCORROS: CONHECIMENTOS ESSENCIAIS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL – MODALIDADE CRECHE 08
Alessandra Calvi da Silva e Luciana Barbosa Firmes Marinato

UM ESTUDO SOBRE A EXPLORAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO GÊNERO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL 23
Alessandra Ferreira da Silva, Cleunice de Souza Moulin Mello, Eloiza Ceccon Calvi, Leila Pereira de Carvalho Martins e Susiane Rodrigues Lima Silva

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO 40
Anderson da Silva Sampaio e Marcus Antonius da Costa Nunes

A MITOLOGIA GREGA E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO EM HISTÓRIA 55
Andreia de Almeida Santos

CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL 68
Cenilda Graça Ribeiro Terra e Mariluza Sartori Deorce

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL – 4° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS 85
Cláudia Batista Chaves Ribeiro e André Luís Lima Nogueira

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I 94
Cleunice de Souza Moulin Mello e Mariluza Sartori Deorce

FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSTRUINDO A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE PRESIDENTE KENNEDY/ES ... 109
Edimalva Alves Chaves Gomes e Sônia Maria da Costa Barreto

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM NO 6º ANO 121
Erlaine Rodrigues Brandão e Joccitiel Dias da Silva

OS DESAFIOS DO DIA A DIA DO CORPO DISCENTE NA EJA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA EMEF DO MUNICÍPIO DE SERRA- ES 137
Gildeny de Carvalho Fideles e Márcia Moreira de Araújo

AVALIAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA EMEIEF "SÃO SALVADOR" - PRESIDENTE KENNEDY/ES 150
Gleis Peçanha Passos Silva e Sônia Maria da Costa Barreto

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO 163
Idário Oliveira da Silva e Ivana Esteves Passos de Oliveira

FUNDAMENTOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS: INVESTIGANDO O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 177
Jocileni da Silva Manduca, Marileis Baptista Lima Moreira, Queila Peixoto Paixão, Rosilene Pereira da Silva e Suelen Silva Pinheiro

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 190
Jocileni da Silva Manduca e Mariluza Sartori Deorce

CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIRECIONADA À AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA SOCIALIZAÇÃO 201
Joelma Ferrari Oliveira da Silva e Nilda da Silva Pereira

A ALFABETIZAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA DESENVOLVER O PENSAMENTO CRÍTICO DA CRIANÇA SOBRE LEITURA E O MUNDO 223
Leila Pereira de Carvalho e Marcia Moreira Araújo

O PAPEL DO PEDAGOGO NA APRENDIZAGEM BÁSICA NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES 235
Marilene Barboza Figueiredo e Kátia Gonçalves Castor

ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO CREAS NA PREVENÇÃO E DETECÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL: UMA PERSPECTIVA DE 2019 A 2023 251
Maurília Quinta Moreira e Pablo Ornelas Rosa

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA E SEUS PERCALÇOS DURANTE A TRAJETÓRIA ESCOLAR 270
Millk Sirregima Gomes de Menezes Backer e Luciana Teles Moura

O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA LUDOPEDAGÓGICA 287
Priscila Lopes de Souza e Mariluza Sartori Deorce

MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 302
Raquel das Neves Batalhas Benevides e Nilda da Silva Pereira

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) 317
Samira da Silva Matos e Ivana Esteves Passos de Oliveira

APLICAÇÃO DOS ROYALTIES DE PETRÓLEO NAS FINANÇAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES 340
Suellen Aires Ramos e Sara Dousseau Arantes

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 355
Vanderlei Costalonga e José Roberto Gonçalves de Abreu

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS COOPERATIVOS PARA A SOCIALIZAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS POLO DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES 367
Vanessia Santana Neves e Luciana Teles Moura

ABUSO SEXUAL INFANTIL: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO EM ESCOLA MUNICIPAL DE BOA ESPERANÇA-ES 384
Vania da Silva Ferreira Rodrigues e Luciana Teles Moura

PRIMEIROS SOCORROS: CONHECIMENTOS ESSENCIAIS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL – MODALIDADE CRECHE

FIRST AID: ESSENTIAL KNOWLEDGE FOR EARLY EARLY EDUCATION TEACHERS – NURSERY MODALITY

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Alessandra Calvi da Silva[1]
Luciana Barbosa Firmes Marinato[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este estudo visa discutir a importância dos conhecimentos em primeiros socorros aos professores que atuam na Educação Infantil, na modalidade creche. As atividades inerentes ao fazer docente nesse ambiente e as interações oportunizadas entre os alunos tornam a creche um ambiente passível de acidentes e outras situações que exigem um socorro imediato como forma de reduzir os riscos de danos. Assim, essa pesquisa se justifica pelo fato de que os profissionais que atuam em contato direto com crianças precisam saber quais procedimentos tomar diante desses casos, especialmente os professores, que são profissionais de referência na sala de aula. Nessa perspectiva, como objetivo geral buscou-se verificar em que medida os professores em creches se consideram devidamente preparados para lidar com situações que requerem conhecimentos em primeiros socorros no ambiente da creche. Para tanto, optamos por um estudo descritivo, onde um questionário semiestruturado foi aplicado aos professores que atuam na instituição. Foi identificado que os profissionais realmente não se sentem preparados para atuar em situações de urgência e emergência com as crianças possivelmente porque os cursos preparatórios para tal fim não atingem a qualidade necessária para uma plena formação em primeiros socorros. A segurança e o bem-estar das crianças dependem da capacitação e confiança dos docentes, reforçando a necessidade de compromisso com a formação contínua. No sentido de atender estas necessidades identificadas na pesquisa, um projeto que visa a capacitação dos profissionais da educação infantil para atuarem em situações de urgência e emergência foi construído para ser apresentado à gestão municipal de Presidente Kennedy.

Palavras-chave: Cuidados. Infância. Primeiros socorros. Creche.

ABSTRACT

This study aims to discuss the importance of first aid knowledge for teachers who work in Early Childhood Education, in the daycare modality. The activities inherent to teaching in this environment and the opportunistic interactions between students make the daycare center an environment prone to accidents and other situations that require immediate assistance in order to reduce the risk of damage. Thus, this research is justified by the fact that professionals who work in direct contact with children need to know what procedures to take in these cases, especially teachers, who are reference professionals in the classroom. From this perspective, the general objective was to verify to what extent teachers in daycare centers consider themselves adequately prepared to deal with situations that require knowledge of first aid in the daycare environment. To this end, we opted for a descriptive study, where a semi-structured questionnaire was applied to teachers who work at the institution. It was identified that professionals really do not feel prepared to act in urgent and emergency situations with children, possibly because the preparatory courses for this purpose do not reach the quality necessary for full training in first aid. The safety and well-being of children depend on the training and trust of teachers, reinforcing the need for commitment to continuous training. In order to meet these needs identified in the research, a project aimed at training early childhood education professionals to act in urgent and emergency situations was created to be presented to the municipal management of Presidente Kennedy.

Keywords: Care. Infancy. First aid. Nursery.

1. INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, o ensino e aprendizagem, embora frequentemente associados ao cuidado, transcendem essa perspectiva, assegurando o desenvolvimento integral da criança, respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 promoveu mudanças significativas, elevando a Educação Infantil como parte crucial da educação básica e estabelecendo padrões de ensino nivelados entre redes pública e privada.

Paralelamente, o cuidado nas creches também demanda atenção especial à prevenção de acidentes, intrinsecamente ligada ao ato de educar. Considerando esse contexto, surge a seguinte questão de pesquisa: Qual a percepção dos professores do CMEI "Bem-Me-Quer" acerca dos conhecimentos em noções de primeiros socorros?

Com o objetivo geral de verificar em que medida os professores em creches se consideram devidamente preparados para lidar com situações que requerem conhecimentos em primeiros socorros no ambiente da creche., desdobram-se objetivos específicos: identificar o conhecimento dos professores sobre as noções básicas em primeiros socorros, apontar os principais acidentes em creches com base em suas experiências e propor um projeto de capacitação prática anual em primeiros socorros para profissionais da Educação Infantil em Presidente Kennedy/ES.

O ambiente escolar destinado à Educação Infantil, repleto de interações e atividades cotidianas, propicia incidentes como quedas, choques e engasgos. Tais eventos, inerentes ao desenvolvimento infantil, podem ocorrer na escola e em outros ambientes. Contudo, é na escola que se destaca a urgência do conhecimento em primeiros socorros.

Diante da propensão das crianças a pequenos acidentes durante a exploração do mundo ao seu redor, a falta de familiaridade dos profissionais da Educação Infantil com noções básicas de primeiros socorros pode acarretar consequências graves, especialmente em situações críticas como asfixia e convulsões.

A pesquisa se justifica pela necessidade crucial de capacitar esses profissionais para agir eficazmente nessas circunstâncias, minimizando riscos e, potencialmente, salvando vidas. A ausência de conhecimento imediato pode ser determinante entre uma situação controlada e um cenário mais grave.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Infantil, primordial na formação básica, visa o desenvolvimento integral da criança, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394/96, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, Art. 29). Embora recente, a concepção da infância

como sujeito de direitos representa uma conquista, originada historicamente pela modernidade (NIEHUES e COSTA, 2012). O surgimento das creches, inicialmente com propósito assistencialista, coincidiu com a aceitação das mulheres no mercado de trabalho (NASCIMENTO, 2015).

À medida que a concepção de infância evoluiu, a Educação Infantil passou a ser considerada crucial na construção do indivíduo, reconhecendo a criança como sujeito de direitos (BRASIL, 2010). O direito à educação de qualidade constitucionalmente abrange a criança desde os primeiros anos, enfatizando a importância das interações escolares para aprendizagem e socialização (BRASIL, 2017).

No âmbito escolar, o contato entre crianças é essencial para a aprendizagem efetiva, destacando a necessidade de constante aprendizado por parte dos docentes. O ambiente escolar, especialmente em creches, propicia riscos de acidentes comuns, demandando preparo dos profissionais. A ausência de familiaridade com noções de primeiros socorros pode resultar em consequências graves, justificando a capacitação desses profissionais (MINOZZO e ÁVILA, 2006).

Os primeiros socorros, como procedimentos iniciais de emergência, visam preservar vidas e evitar danos maiores, sendo fundamentais em ambientes escolares para lidar com situações diversas (GRIMALDI et al., 2020). A preparação dos professores para urgências é crucial devido à propensão a fatores de risco (GALINDO NETO, 2015). A Lei nº 13.722/2018 torna obrigatória a capacitação em primeiros socorros para professores e funcionários, reforçando a importância de uma resposta eficaz em situações de emergência (BRASIL, 2018, Art. 2º).

Além de uma obrigação legal, a capacitação em primeiros socorros para professores se estende ao papel educativo, proporcionando ambientes seguros e confiáveis. A presença de professores treinados não apenas fortalece a resposta em momentos críticos, mas também cria um ambiente propício à aprendizagem saudável (ZAVAGLIA, 2017).

No entanto, é vital aprofundar a discussão sobre essa temática, considerando o embasamento legal que exige a capacitação dos profissionais da educação. O cumprimento dessa lei não só promove o bem-estar e segurança dos alunos, mas também confere aos profissionais a confiança para atuar com segurança, respondendo de maneira adequada em situações críticas. A preocupação com o atendimento imediato dos alunos é uma realidade, e a capacitação em primeiros socorros é apontada como solução para evitar consequências graves, devendo, portanto, ser efetivamente cumprida.

3. METODOLOGIA

A pesquisa de campo iniciou-se com uma sólida base teórica obtida por meio de uma pesquisa bibliográfica. Essa etapa envolveu o uso de materiais online para acessar uma ampla gama de publicações científicas relacionadas à temática estudada. Apesar do acesso limitado a

livros físicos, os repositórios online permitiram uma seleção criteriosa dos materiais, complementada por materiais físicos disponíveis.

A busca por materiais eletrônicos utilizou palavras-chave como primeiros socorros, Educação Infantil, prevenção de acidentes, cuidados, em sites como SciELO, Pepsic e bibliotecas de universidades brasileiras. A pesquisa bibliográfica, conforme definido por Silva et al. (2016), proporcionou ao pesquisador uma ampla cobertura de fenômenos, sendo desenvolvida com base em livros, artigos científicos e anais de congresso.

A escolha de uma abordagem metodológica qualiquantitativa justifica-se pela complexidade da Educação Infantil e práticas pedagógicas relacionadas à segurança. A combinação de métodos qualitativos e quantitativos oferece uma compreensão abrangente.

Ferreira et al. (2020) definem métodos mistos como a coleta, análise e "mistura" de dados quantitativos e qualitativos. Essa abordagem visa uma compreensão mais aprofundada do problema de pesquisa. O estudo documental com intervenção qualitativa e análise quantitativa buscam uma complementação mútua para análises mais abrangentes.

O local da pesquisa é o CMEI "Bem-Me-Quer" no município de Presidente Kennedy, Espírito Santo. Com uma população de 11.741 pessoas, o município destaca-se pela produção agrícola e cultura quilombola e, tomando como base a Educação Infantil, o município possui cinco CMEI's que atenderam no ano de 2021, segundo o Censo escolar, 474 alunos, divididos nas cinco creches.

Os participantes da pesquisa são os 11 professores do CMEI "Bem-Me-Quer", selecionados pelo critério de atuação na instituição. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários impressos, considerando vantagens como o anonimato e a flexibilidade para os participantes. A análise dos dados será conduzida de forma qualiquantitativa, integrando procedimentos mistos para uma compreensão abrangente.

A produção educacional resultará em um projeto de capacitação anual para profissionais da Educação Infantil. O aspecto ético da pesquisa foi rigorosamente seguido, incluindo a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e a obtenção do consentimento dos participantes. O estudo segue normas éticas, com destaque para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foca nas percepções dos docentes em creches, reconhecendo o papel crucial desses profissionais na proteção e cuidado das crianças. Além de transmitir conhecimento, os educadores desempenham um papel vital na criação de ambientes seguros e enriquecedores, onde a aprendizagem vai além do currículo formal.

O estudo envolve onze participantes, sendo nove mulheres e dois homens. A maioria possui graduação em pedagogia, com um participante formado em Educação Física e outro em Língua Inglesa. Quanto à faixa etária, três participantes têm entre 26 e 35 anos, sete estão na faixa de 36 a 45 anos, e um tem mais de 45 anos.

Todos os onze questionários foram devolvidos preenchidos, demonstrando o comprometimento dos participantes e a importância atribuída ao tema. Esses detalhes sobre o perfil dos participantes oferecem contexto para entender suas percepções e experiências em relação ao cuidado e aprendizagem em creches, ressaltando a diversidade de formações e experiências.

A pesquisa também aborda a participação dos docentes em cursos de primeiros socorros. Nove dos onze participantes afirmam ter participado de cursos nessa temática, enquanto dois nunca participaram. O tempo desde a última participação varia entre os participantes, como ilustrado no gráfico abaixo, cujos dados contribuem para uma compreensão abrangente das práticas dos docentes em relação aos primeiros socorros em creches.

Gráfico 1 – Participação em cursos de noções em primeiros socorros

Fonte: Da pesquisa, 2023.

A análise do Gráfico 1, que avalia a participação dos docentes em cursos de primeiros socorros, revela dados essenciais sobre a preparação desses profissionais para situações de urgência e emergência em creches.

Nove dos onze participantes afirmaram ter participado de ao menos um curso de primeiros socorros, evidenciando um compromisso com a preparação para lidar com situações críticas envolvendo crianças. Embora essa participação seja positiva, a preocupação surge ao constatar que dois participantes nunca realizaram tal curso, indicando uma lacuna significativa em sua preparação para emergências.

Esses resultados sublinham a necessidade de incentivar todos os docentes em creches a participar de cursos de primeiros socorros, com ênfase na formação contínua. O estudo destaca a importância dessa formação não apenas para atender exigências legais, mas também como um compromisso individual. Genesini et al. (2021) destacam que a responsabilidade pela preparação em primeiros socorros é do profissional, não apenas da instituição, enfatizando a importância de tal capacitação.

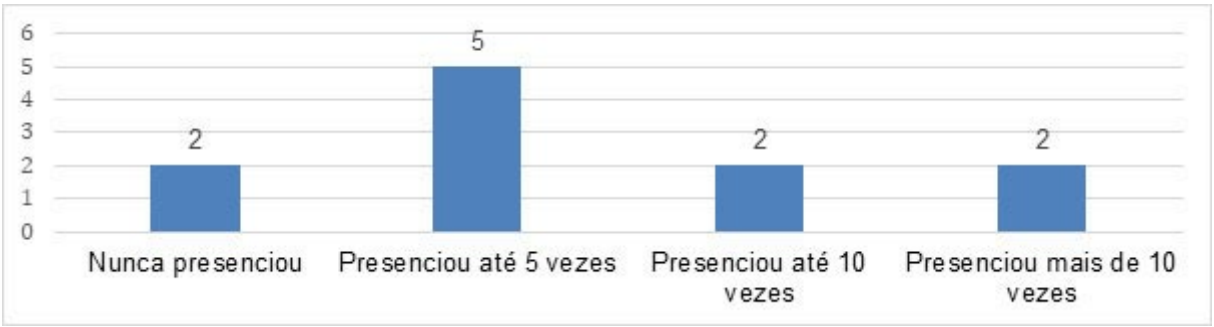
O autor sublinha que a visão individual não exclui a responsabilidade institucional e a colaboração com os pais na promoção de ambientes seguros. A convergência dessas responsabilidades destaca a necessidade de uma abordagem integrada, onde ações individuais e medidas institucionais coexistem para garantir a segurança nas creches.

Embora cerca de 82% dos participantes tenham participado de capacitação em primeiros socorros no primeiro semestre de 2022, a análise revela que alguns profissionais não se sentem totalmente aptos, levantando preocupações. A qualidade dos cursos, a experiência prática, a necessidade de reforço periódico e a política institucional são considerações importantes nesse contexto.

A análise crítica destaca não apenas a avaliação da preparação atual dos profissionais, mas também a identificação de medidas práticas para melhorar a preparação em situações de urgência e emergência. Encorajar a autoconsciência, responsabilidade e um ambiente propício à melhoria contínua é crucial para garantir a segurança e o bem-estar das crianças em creches.

Em seguida, os sujeitos foram questionados se já presenciaram acidente com crianças no ambiente da creche e os resultados obtidos para tal questão consta no gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Presença de acidentes com crianças em creches por profissionais da educação infantil de um CMEI de Presidentes Kenedy/ES em 2023



Fonte: Da pesquisa, 2023.

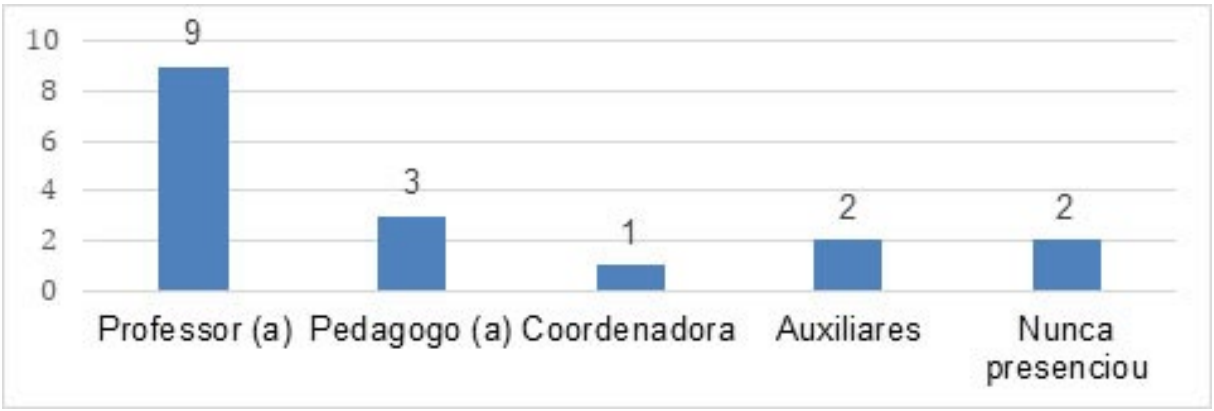
Os dados indicam que a maioria dos profissionais presenciou acidentes em Centros de Educação Infantil (CEI's), reforçando a visão de vários autores de que esse ambiente é propenso a tais incidentes. Nessa linha de pensamento, Lino et al. (2018) enfatizam essa relação entre o ambiente escolar e riscos, identificando causas como a vulnerabilidade das crianças devido à idade, a peculiaridade do ambiente, o descuido dos responsáveis, a inadequação do espaço físico e dos brinquedos, e a falta de informação tanto das crianças quanto dos cuidadores/professores.

As autoras destacam elementos como a vulnerabilidade associada à idade das crianças, a singularidade do ambiente escolar, o descuido dos responsáveis, inadequações no espaço físico e nos brinquedos, e a falta de informação tanto por parte das crianças quanto dos cuidadores/professores. Essa análise sublinha a importância de abordar esses fatores para

implementar medidas preventivas e intervenções educativas que promovam a segurança e o bem-estar das crianças em ambientes escolares. Portanto, é crucial garantir, prioritariamente, a segurança e a integridade da criança por meio de ações preventivas, visando evitar a ocorrência dessas situações (LINO et al., 2018).

Buscou-se investigar, também, quem foi responsável por prestar atendimento imediato à criança diante dos casos observados pelos participantes. Essa investigação é essencial para compreender quais os procedimentos diante de situações de urgência e emergência na creche, a fim de garantir a segurança e o bem-estar das crianças. Para essa questão, os seguintes dados foram obtidos:

Gráfico 3 – Quem prestou os primeiros socorros diante de situações de urgência e emergência com crianças na creche?



Fonte: Da pesquisa, 2023.

A análise do Gráfico 3, que aborda a prestação de primeiros socorros em situações de urgência e emergência com crianças na creche, oferece insights valiosos sobre a dinâmica de atendimento e a distribuição de responsabilidades nesses contextos. Este gráfico é crucial na pesquisa, proporcionando uma visão clara das práticas de resposta a emergências nessas instituições.

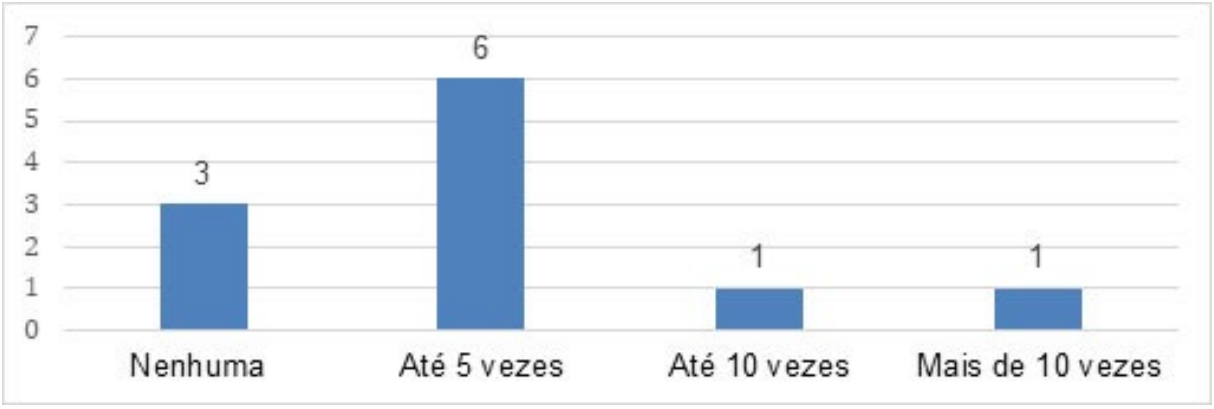
Os dados revelam que a maioria dos primeiros socorros foi realizada por professores, destacando o papel central desses profissionais no cuidado e na educação das crianças na creche. Isso ressalta a importância de sua prontidão e treinamento em primeiros socorros para garantir a segurança das crianças. Além disso, a contribuição significativa de outros profissionais, como a equipe de apoio ou cuidadores, indica uma abordagem colaborativa na resposta a emergências, onde diferentes membros da equipe desempenham papéis complementares para atender prontamente às necessidades das crianças.

Esses dados estão alinhados com as observações de Cabral e Oliveira (2019), que destacam o estresse enfrentado pelos professores ao se tornarem os responsáveis primários em situações de acidente na escola. A falta de noções básicas de primeiros socorros aumenta esse estresse, justificando a necessidade de avaliar e aprimorar o conhecimento desses professores.

A afirmação de Cabral e Oliveira (2019) ressalta a responsabilidade crucial dos professores diante de acidentes escolares, enfatizando o estresse significativo associado à necessidade de fornecer primeiros socorros e tomar decisões rápidas. A falta de conhecimentos básicos em primeiros socorros torna os educadores potencialmente inadequados para lidar eficazmente com emergências, aumentando a pressão sobre sua função. A ausência de habilidades nesse contexto pode resultar em complicações sérias para as crianças acidentadas, destacando a urgência de avaliar e aprimorar o conhecimento em primeiros socorros entre os professores.

Também questionamos acerca das vezes em que foi necessário que o professor participante prestasse socorro a algum aluno diante de alguma ocorrência que colocasse em risco a saúde e a integridade física da criança. Para tal, os dados obtidos foram os seguintes:

Gráfico 4 – Realização de procedimentos de primeiros socorros diante de situações de urgência e emergência com crianças na creche – Professores do CMEI "Bem-me-quer" - 2023



Fonte: Da pesquisa, 2023.

A análise do Gráfico 4, que investiga a frequência com que os participantes precisaram prestar primeiros socorros em situações de urgência e emergência com crianças na creche, revela informações importantes sobre a ocorrência desses incidentes e suas implicações na preparação e segurança em creches.

A maioria dos participantes (6 deles) indicou ter prestado primeiros socorros até 5 vezes em situações de urgência e emergência na creche, sugerindo uma frequência moderada desses eventos. Esta frequência pode ser influenciada por fatores como o número de crianças na creche, o ambiente físico e as atividades realizadas. Nota-se que um único participante mencionou ter prestado primeiros socorros de 6 a 10 vezes, indicando uma frequência um pouco mais elevada. Além disso, outro participante relatou ter realizado intervenções mais de 10 vezes, apontando uma incidência significativamente alta de incidentes. Isso destaca a importância crítica da preparação adequada para lidar com urgências e emergências em creches, especialmente para profissionais que enfrentam um número considerável dessas situações.

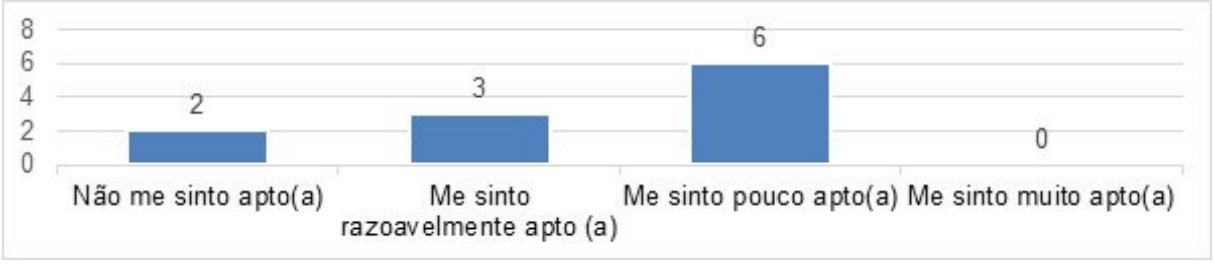
Por outro lado, três participantes afirmaram não ter precisado prestar primeiros socorros em nenhuma situação de urgência e emergência na creche. Isso pode sugerir que, para esses docentes, as urgências e emergências são menos comuns em seu ambiente de trabalho. No entanto, é crucial lembrar que, independentemente da frequência de ocorrências, todos os profissionais que lidam com crianças devem estar devidamente preparados para responder a urgências e emergências.

Esses resultados ressaltam a importância de políticas de segurança eficazes e treinamentos em primeiros socorros em creches, garantindo que todos os docentes estejam preparados para agir prontamente em situações de urgência e emergência, independentemente da frequência com que elas ocorram. Além disso, esses dados também indicam a necessidade de uma abordagem personalizada, adaptada à realidade específica de cada creche, para garantir a segurança e o bem-estar das crianças em todos os momentos.

Essa observação é respaldada pela citação de Alvim et al. (2019), que destaca a urgência e emergência da educação em saúde no ambiente escolar, especialmente no contexto dos primeiros socorros. Os autores enfatizam a rapidez e eficácia necessárias nas situações de urgência e emergência para evitar riscos à vida, justificando a prioridade dada à capacitação contínua dos profissionais da educação. A discussão ressalta a importância da abordagem personalizada e adaptada a cada creche, reforçando a necessidade de políticas e treinamentos específicos para garantir a segurança e o bem-estar das crianças em todas as situações emergenciais.

Além disso, buscamos compreender a percepção dos profissionais em relação à sua própria competência e confiança no manejo de situações de urgência e emergência. O gráfico 5 oferece um panorama das percepções autodeclaradas dos participantes quanto às suas habilidades em primeiros socorros nas creches.

Gráfico 5 – Considerações sobre a própria aptidão em primeiros socorros



Fonte: Da pesquisa, 2023.

A análise do Gráfico 5, que investiga as considerações dos participantes sobre sua própria aptidão em primeiros socorros, oferece percepções valiosas sobre a autoavaliação dos docentes em relação a suas habilidades e preparo nessa área crucial.

A pesquisa revela que a maioria dos participantes (6 deles) reconhece um nível limitado de habilidades em primeiros socorros, classificando-se como "Pouco" aptos, apesar de sua experiência como educadores em creches. Três participantes avaliam-se como "Razoavelmente" ap-

tos, indicando um nível moderado de confiança, mas ainda apontando espaço para melhorias. Dois participantes se consideram "Não aptos", destacando uma substancial falta de confiança. Os resultados sugerem a necessidade de treinamento contínuo em primeiros socorros para todos os docentes, com especial atenção aos que se classificaram como "Não aptos".

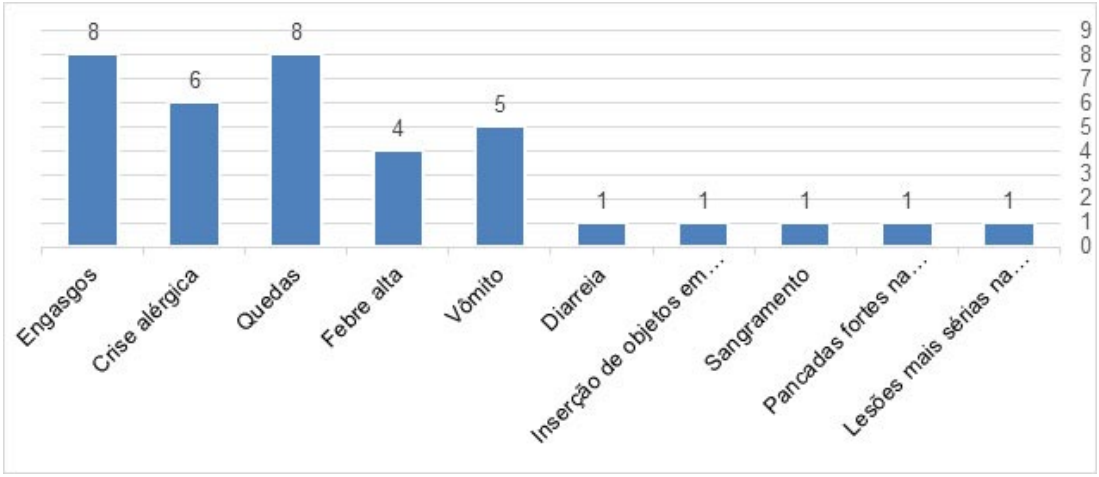
Essa autoavaliação destaca a importância de políticas institucionais que incentivem a formação contínua em primeiros socorros e garantam que todos os docentes estejam prontos para proteger e cuidar das crianças nas creches em situações de urgência e emergência. A segurança e o bem-estar das crianças dependem, em parte, da preparação e da confiança dos docentes em suas habilidades em primeiros socorros.

Essa realidade coincide com as afirmações de Cruz et al. (2022), que destacam que o conhecimento teórico, muitas vezes presente nos cursos de primeiros socorros, nem sempre reflete as habilidades práticas necessárias. Isso reforça a importância de uma capacitação abrangente que inclua tanto o conteúdo teórico quanto a aplicação prática.

Adicionalmente, a falta de confiança dos professores, mesmo com treinamento em primeiros socorros, conforme salientado por Galindo Neto et al. (2017), sublinha a necessidade urgente de políticas institucionais que promovam a formação contínua. Isso é essencial para garantir que todos os docentes estejam aptos e confiantes para agir eficazmente em situações críticas, promovendo a segurança e o bem-estar das crianças nas creches.

Investigou-se, ainda, acerca dos principais tipos de acidentes e/ou situações de urgência e emergência que foram presenciados pelos profissionais.

Gráfico 6 – Principais acidentes e/ou situações de urgência e emergência com crianças na creche



Fonte: Da pesquisa, 2023.

A análise do Gráfico 6, que destaca os principais acidentes e/ou situações de urgência e emergência com crianças na creche, oferece informações cruciais sobre os tipos mais comuns de incidentes nesse ambiente educacional. Esses dados são fundamentais para identificar riscos, implementar medidas preventivas e garantir uma preparação adequada para situações críticas.

Engasgos e quedas emergem como as situações mais frequentes relatadas pelos participantes, totalizando 8 ocorrências cada. Isso aponta para preocupações significativas em creches, indicando eventos que podem demandar intervenção imediata em primeiros socorros. A alta incidência de quedas destaca a importância de medidas de segurança, como supervisão adequada durante as atividades, uma vez que esse tipo de acidente pode resultar em escoriações leves, fraturas ou traumas mais sérios, exigindo atendimento médico imediato.

Esses dados coincidem com a observação de Cunha et al. (2021) sobre a predominância de quedas como acidentes comuns em creches, especialmente envolvendo crianças até 3 anos. A pesquisa também destaca a falta de conhecimento dos profissionais sobre como agir em situações que demandam cuidados imediatos após acidentes, ressaltando a necessidade de ações imediatas para evitar complicações graves.

Vômito é relatado em 5 ocorrências, seguido por febre alta em 4 casos. Essas situações podem estar relacionadas a doenças comuns entre as crianças, e a identificação precoce e resposta adequada são cruciais para o bem-estar infantil e a prevenção da propagação de doenças, conforme destacado por Cunha et al. (2021).

Outros incidentes menos frequentes incluem diarreia, sangramento, impacto na cabeça e lesões mais sérias, cada um com apenas uma ocorrência. Embora menos comuns, esses eventos exigem uma resposta eficaz em termos de primeiros socorros e cuidados médicos, quando necessário.

"Inserir objetos em orifícios" foi mencionado como uma situação com apenas uma ocorrência, indicando um incidente isolado. Contudo, isso destaca a importância da vigilância constante e educação para prevenir a recorrência de incidentes desse tipo no futuro.

O engasgo se destaca como a principal preocupação, sendo mencionado pelo maior número de participantes. Essa inquietação é compreensível, dado que o engasgo representa uma urgência crítica, podendo levar à asfixia, e requer uma resposta rápida e eficaz. A frequência das respostas relacionadas ao engasgo destaca a necessidade de treinamento específico e protocolos de ação claros para lidar com essa situação.

As convulsões também são mencionadas por uma parcela considerável de participantes (cerca de 36,4%), figurando como a segunda maior fonte de insegurança. Lidar com convulsões em crianças pode ser desafiador e assustador, exigindo conhecimento e habilidades específicas. A recorrência dessa preocupação destaca a importância de treinamento especializado em primeiros socorros, incluindo orientações sobre como lidar com convulsões em crianças.

Outras preocupações mencionadas incluem cortes, fraturas, febre alta, desmaios, quedas, sangramentos e vômitos, com duas respostas cada. Embora essas preocupações não

sejam tão frequentemente mencionadas quanto o engasgo e as convulsões, cada uma delas representa uma área legítima de preocupação, pois essas ocorrências podem ser sérias e requerem uma resposta eficaz.

No contexto acadêmico, essas preocupações destacam a importância da educação e treinamento contínuos em primeiros socorros para os profissionais que trabalham com crianças em creches. Essa formação não apenas aumenta o conhecimento prático e teórico, mas também promove a confiança dos docentes em lidar com uma variedade de situações de urgência e emergência. Além disso, ressalta a necessidade de diretrizes claras e protocolos de resposta a urgências e emergências nas creches, garantindo que todos os profissionais estejam preparados para agir prontamente em situações críticas, protegendo assim o bem-estar das crianças sob seus cuidados.

A análise crítica das respostas sobre a contribuição da capacitação contínua com aulas práticas para os professores de creche revela duas categorias principais: "Atualização com novas técnicas" e "Capacitar para ter segurança para agir". A ênfase recai na preparação para situações de urgência e emergência, mas reconhece também a importância da atualização pedagógica.

A categoria "Atualização com novas técnicas" destaca a necessidade de manter os profissionais atualizados nas práticas e técnicas mais recentes em educação infantil. Contudo, a categoria mais citada é "Capacitar para ter segurança para agir", evidenciando a prioridade dada à preparação para situações críticas. Isso reflete a urgência percebida pelos docentes em estar bem preparados para lidar com acidentes ou problemas de saúde.

Essas percepções são respaldadas por Hadge et al. (2023), que ressaltam a importância do treinamento em primeiros socorros nas escolas, destacando a relevância dos profissionais de creche nesse contexto. A "Lei Lucas", que torna obrigatória a capacitação em primeiros socorros para professores, reforça a preocupação legal e social com a preparação desses profissionais para emergências, sublinhando a relevância de capacitar os educadores para lidar com situações críticas.

A análise geral destaca a importância da capacitação contínua e da formação prática para os professores de creche, enfatizando a necessidade de equilibrar a atualização pedagógica com a preparação para situações de urgência e emergência. Além disso, ressalta a vinculação direta entre a segurança e o bem-estar das crianças nas creches e a capacitação e confiança dos docentes. A pesquisa destaca a necessidade de políticas institucionais que valorizem e promovam a segurança das crianças, colaborando com pais e cuidadores para garantir um ambiente educacional seguro e adequado para o desenvolvimento integral dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo destaca a relevância do conhecimento em primeiros socorros para os profissionais que atuam na Educação Infantil, especificamente em creches. A pesquisa revela que, embora a maioria dos professores tenha participado de cursos de primeiros socorros, ainda existem lacunas na preparação e na confiança desses profissionais para lidar com situações de urgência e emergência.

A análise dos dados mostra que acidentes, como engasgos e quedas, são eventos comuns em creches, exigindo uma pronta resposta dos professores. A falta de confiança autoavaliada por alguns participantes destaca a necessidade de uma abordagem mais abrangente na formação desses profissionais, incluindo não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas.

Os resultados apontam para a importância da capacitação contínua, com ênfase em aulas práticas, para que os professores se sintam mais seguros e preparados para agir diante de situações críticas. A atualização constante das técnicas de primeiros socorros é percebida como essencial para acompanhar as melhores práticas e garantir uma resposta eficaz em casos de urgência e emergência.

A pesquisa também destaca a diversidade de situações de urgência e emergência enfrentadas pelos professores, desde engasgos até convulsões, cortes e fraturas. Essa variedade ressalta a necessidade de uma abordagem abrangente na formação, cobrindo uma gama ampla de situações que podem ocorrer no ambiente escolar.

Diante dos resultados, recomenda-se a implementação de um programa anual de capacitação em primeiros socorros, adaptado às necessidades específicas da Educação Infantil em creches. Esse programa deve envolver não apenas conhecimentos teóricos, mas também simulações e práticas para desenvolver habilidades efetivas nos professores.

Além disso, sugere-se a criação de diretrizes claras e protocolos de ação para situações de urgência e emergência em creches, proporcionando uma referência rápida e eficaz para os professores. Essas diretrizes devem ser atualizadas regularmente para refletir as melhores práticas e garantir a preparação contínua.

Em última análise, a pesquisa destaca que a segurança e o bem-estar das crianças na Educação Infantil dependem significativamente da preparação e competência dos professores em primeiros socorros. Portanto, investir na formação contínua desses profissionais é essencial para garantir um ambiente seguro e saudável para as crianças em creches.

REFERÊNCIAS

ALVIM, A. L.; SILVA, C.; SILVA, D. P. S.; ROCHA, R. L. P. Conhecimento em primeiros socorros: estudo comparativo entre professores de escola pública e privada. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, nº 27, e1019, 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/1019 > Acesso em 31 out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 14 out. 2021.

BRASIL. Lei Nº 13.722, de 04 de outubro de 2018. Torna obrigatória a capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação básica e de estabelecimentos de recreação infantil. **Diário Oficial da União**, nº 193, Seção 1, p.2 Brasília. 05 de outubro de 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-13722-2018-10-04.pdf> Acesso em 31 out. 2021

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília. 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 14 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. Disponível em <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> Acesso em 14 out. 2021.

CABRAL, E. V.; OLIVEIRA, M. F. A. Primeiros socorros na escola: conhecimento dos professores. **Revista Práxis**, v. 11, n. 22, dezembro, 2019. Disponível em: <https://moodleead.unifoa.edu.br/revistas/index.php/praxis/article/view/712/2495 > Acesso em 31 out. 2021

CRUZ, K. B. da; GODAS, A. G. de L.; GALVÃO, R. G.; DAVID, T. C.; LUCHESI, B. M.; MARTINS, T. C. R. Aptidão, conhecimento e atitude de profissionais da educação infantil sobre primeiros socorros. **Revista de Enfermagem da UFSM**, [S. l.], v. 12, p. e7, 2022. DOI: 10.5902/2179769266542. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/66542. Acesso em: 9 dez. 2023.

CUNHA, M. W. N.; SANTOS, M. S.; ALBUQUERQUE, D. D. T. M.; MILHOME, A. G. C. F.; SANTANA, I. T. S. Conhecimentos de funcionários de creches sobre primeiros socorros com crianças antes e após treinamento ativo. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 20, 8 mar. 2021.

FERREIRA, M.; BARBIERI, J. F.; GAVIÃO DE ALMEIDA, J. J.; WINCKLER, C. Introdução e condução dos métodos mistos de pesquisa em educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, 2020. DOI: 10.5216/rpp.v23.59905. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/59905>. Acesso em: 8 jan. 2024.

GALINDO NETO, N. M. **Tecnologia educativa para professores sobre primeiros socorros:** construção e validação. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE: UFPE, 2015. 139f. Disponível em:<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13998/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Capa%20Dura.pdf> Acesso em 31 out. 2021

GENESINI, G.; SANTOS, F.; CONTE, M.; LOHMANN, P. M.; ZANOTELLI, A. First aid in early childhood education: educators' perception. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e5210111279, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i1.11276. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11276>. Acesso em 31 out. 2021.

GRIMALDI, M. R. M.; GONÇALVES, L. M. S.; MELO, A. C. O. S.; MELO, F. I.; AGUIAR, A. S. C.; LIMA, M. M. N. A escola como espaço para aprendizado sobre primeiros socorros. **Rev. Enferm**. UFSM – REUFSM, Santa Maria, RS, v. 10, e20, p. 1-15, 2020, DOI: 10.5902/2179769236176, ISSN 2179-7692. Disponível em: <>. Acesso em 17 set. 2021

HADGE, R. B. et al. KNOWLEDGE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS ABOUT FIRST AID. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 32, p. e20230029, 2023.

MINOZZO, E. L.; ÁVILA, E. P. **Escola Segura: Prevenção de Acidentes e Primeiros Socorros**. AGE. Porto Alegre: 2006

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. Processo histórico da Educação Infantil no Brasil: Educação ou assistência? XII Congresso Nacional de Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. **Anais eletrônicos...** 26 a 29 de outubro 2015. ISSN 2176-1396. P. 17439-17455. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf> Acesso em 14 out. 2021

SILVA, E. R.; SAVARIS, T.; MARCHALEK, A. L.; CASTILHOS, N. C. C.; TONDOLO, V. A. G. Caracterização das Pesquisas de Teses em Administração com Abordagem Qualitativa. **Revista de Administração de Roraima**-UFRR, Boa Vista, Vol. 6 n. 1, p.194-223, jan - jun. 2016. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/adminrr/article/view/3032/pdf_1> Acesso em: 30 out. 2021

ZAVAGLIA, Gabriela Oliveira. **Primeiros socorros em escola de ensino fundamental:** guia de orientações práticas ilustrado para trabalhadores de uma escola municipal de ensino fundamental. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: 2017. 80 f.

UM ESTUDO SOBRE A EXPLORAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO GÊNERO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A STUDY ON THE EXPLORATION OF COMIC STORIES AS A LITERARY GENRE IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

DOI: *10.2xxxxxxxx-1*

Alessandra Ferreira da Silva[1]
Cleunice de Souza Moulin Mello[2]
Eloiza Ceccon Calvi[3]
Leila Pereira de Carvalho Martins[4]
Susiane Rodrigues Lima Silva[5]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
3 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
4 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
5 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O objetivo deste estudo é compreender como as Histórias em Quadrinhos (HQ), enquanto gênero literário nos anos inicias do Ensino Fundamental pode ser eficaz na promoção do letramento e da alfabetização entre os alunos. O conceito de letramento, introduzido na década de 1980 e amplamente discutido no cenário educacional brasileiro dos anos 1990, tem sido abordado de diferentes maneiras, como evidenciado nos estudos de Soares (1998) e Kleiman (1995). As HQs não apenas carregam um significado histórico-político importante, mas também desempenham um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo uma expressão criativa e cultural. Ao incorporar as Histórias em Quadrinhos como uma ferramenta educacional, aproveitando seu apelo e capacidade de mergulhar no universo literário, pode concluir que ensinar a ler através das HQs antes de explicar os elementos gráficos do texto pode tornar o processo mais envolvente e, portanto, mais eficaz. Os alunos se envolvem com a paisagem, os personagens e todo o contexto apresentado na narrativa.

Palavras-Chave: Histórias em Quadrinhos. Letramento. Alfabetização.

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate how Comics, as a literary genre in Basic Education, can be effective in promoting literacy among students. The concept of literacy, introduced in the 1980s and widely discussed in the Brazilian educational scenario in the 1990s, has been approached in different ways, as evidenced in studies by Soares (1998) and Kleiman (1995). Comics not only carry an important historical-political meaning, but they also play a crucial role in the teaching-learning process, offering creative and cultural expression. By incorporating Comics as an educational tool, taking advantage of their appeal and ability to delve into the literary universe, it can be concluded that teaching how to read through comics before explaining the graphic elements of the text can make the process more engaging and, therefore, more effective. Students become involved with the landscape, the characters and the entire context presented in the narrative.

Keywords: Comics. Literacy. Literacy.

1. INTRODUÇÃO

A abordagem da leitura sob a perspectiva do letramento é essencial e, quando combinada com histórias em quadrinhos (HQs), pode ser um instrumento poderoso para explorar diversas linguagens; as HQs proporcionam uma variedade de contextos e transmitem informações relacionadas a temas sociais (BRASIL, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reiteram o papel crucial da escola na formação de cidadãos conscientes para a sociedade: é fundamental que a instituição promova uma série de práticas planejadas com o intuito de auxiliar os alunos a assimilarem os conteúdos de forma crítica e construtiva (BRASIL, 1997, p. 33).

Essa visão demonstra que as histórias em quadrinhos, através de sua linguagem informal, incorporam temas transversais, resultando em uma aprendizagem mais próxima da realidade, familiar, divertida e dinâmica. O único limite para sua aplicação em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua habilidade em utilizá-la para alcançar seus objetivos educacionais (RAMOS; VERGUEIRO, 2012).

Conforme estabelecido pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), é incumbência de o professor introduzir as histórias em quadrinhos para que os alunos possam compreender o significado por trás delas, relacionando imagens e palavras, e interpretando os recursos gráficos presentes, como tipos de balões, letras e onomatopeias.

Nesse sentido, para que a promoção da leitura desempenhe um papel central na formação do leitor, cabe à escola o dever de elaborar projetos voltados para a formação de leitores, com o intuito de alcançar as competências delineadas na BNCC.

As indicações legais mostram que:

> [...] assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor readaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL,1997, p. 70).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também evidenciam uma notável evolução na aceitação das histórias em quadrinhos como uma forma de expressão artística a ser efetivamente explorada em sala de aula. No entanto, sua autonomia ainda é motivo de debate e, frequentemente, a narrativa gráfica é relegada a uma posição inferior em relação à literatura tradicional.

Segundo Vergueiro e Ramos (2018), nos últimos anos, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem selecionado um número considerável de HQs, embora as listas revelem uma clara preferência por adaptações literárias, relegando as narrativas gráficas autorais a um

papel secundário, muitas vezes focando em temas realistas em detrimento das histórias e personagens fantásticos característicos das HQs. Essas escolhas evidenciam, mais uma vez, certos preconceitos e tendências.

De acordo com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Básico, a utilização de diversos gêneros textuais em sala de aula, especialmente na leitura, é fundamental para proporcionar aos alunos uma conexão sistemática e significativa com a literatura, destacando-se a importância das histórias em quadrinhos como um gênero proeminente.

Vergueiro e Ramos (2009) sugerem que a inclusão mais abrangente de gêneros nos PCNs poderia fomentar ainda mais o uso das histórias em quadrinhos no contexto educacional, incentivando educadores, acadêmicos e pesquisadores a buscar um entendimento mais profundo e sistemático do processo evolutivo e das características dos gêneros, visando enriquecer ainda mais as práticas pedagógicas.

Portanto, o objetivo desta revisão é demonstrar como as histórias em quadrinhos, enquanto uma atividade lúdica em sala de aula, contribuem para o desenvolvimento do letramento e da alfabetização entre os alunos da educação básica.

2. EXPLORANDO AS FRONTEIRAS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Na busca por uma educação mais abrangente e eficaz, torna-se imperativo explorar as fronteiras da alfabetização e do letramento, visando o desenvolvimento integral dos alunos. A alfabetização, tradicionalmente associada à aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, é apenas o primeiro passo em um processo mais amplo de desenvolvimento da capacidade de compreensão e interpretação de textos. Por outro lado, o letramento vai além das habilidades básicas, englobando a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma crítica e reflexiva em diferentes contextos sociais.

Para aprofundar o entrosamento tanto de fundamentos teóricos quanto de diretrizes para o processo de alfabetização, o termo letramento veio para agregar-se à política educacional, propiciando uma nova visão no campo da leitura e no interagir social. O conceito de letramento aparece em meados da década de 1980, ganhando destaque no cenário educacional brasileiro na década de 1990.

Os estudos conduzidos por Soares (1998) e Kleiman (1995) emergem como representativos desse período, apesar de abordarem o conceito de maneiras distintas. Notavelmente, a pesquisa de Soares (1998) se destaca por sua amplitude e influência sobre propostas educacionais e investigações. Ao examiná-lo minuciosamente, é possível argumentar que o conceito é

delineado para destacar uma dimensão crucial do processo de alfabetização que muitas vezes é negligenciada: o valor social inerente à aprendizagem da escrita e os usos e funções sociais dessa forma de linguagem.

Segundo Lorenzi e Pádua (2012):

> O conceito de letramento abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita. Se este é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e a participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 36).

A importância de letramento, elevado à categoria de um parâmetro para o método de alfabetização, pode acabar assinalando os que foram excluídos, para quem a linguagem escrita não tem um peso visível, cujas técnicas pessoal e profissional dela podem se isentar. Na probabilidade de mencionar a definição social da aprendizagem da língua escrita, o uso da noção de letramento tem se inclinado a dividir os seguintes binômios: individual e social, técnica e conhecimento, fonema e linguagem, forma e sentido, entre outros.

Na visão pedagógica, deu-se início a formas para entender como trabalhar com o letramento, ou seja, como transformá-lo em prática. Esse termo entra no circuito escolar, em que tudo necessita tornar-se conteúdo didático, esgotando-se da definição cultural, socialmente referenciado.

De acordo com Magda Soares (2003), em seu artigo *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*, a ampliação da definição de alfabetização em direção ao conceito de letramento, levaram à perda de sua particularidade:

> [...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...]. (SOARES, 2003, p.8, grifos nossos).

Essa associação dos dois processos, que induz à chamada "desinvenção da alfabetização", agrupada à interpretação errada das novas perspectivas teóricas, ocasionou, na prática, a negação de qualquer atividade que apontasse para a aquisição do sistema alfabético e ortográfico, como o ensino das relações entre letras e sons, a ampliação da consciência fonológica e a consideração das partes menores das palavras, como as sílabas, vez que eram vistos como tradicionais. Acreditava-se que o aluno aprenderia o sistema com facilidade, considerando seu contato com a cultura letrada, como se ele pudesse aprender sozinho o código, sem ensino sistemático.

A discussão em torno da relação entre alfabetização e letramento tem sido objeto de análise por diversos estudiosos da área da educação, entre eles Magda Soares em seu artigo "Letramento e Alfabetização: as muitas facetas" (2003). Soares argumenta que a expansão da definição de alfabetização em direção ao conceito mais abrangente de letramento pode ter levado à diluição de sua particularidade.

Ao considerar os estudos conduzidos por Soares (1998) e Kleiman (1995), percebemos uma abordagem distinta em relação ao conceito de alfabetização e letramento. Soares, por exemplo, destaca a importância do letramento como um processo que vai além da mera decodificação das palavras, englobando também a compreensão e o uso crítico da escrita em diferentes contextos sociais. Por outro lado, Kleiman (1995), enfatiza a dimensão sociocultural da alfabetização, destacando a influência dos aspectos culturais e sociais na aquisição da leitura e escrita.

No entanto, a ampliação do conceito de alfabetização para incluir o letramento não necessariamente implica na perda de sua particularidade. Em vez disso, pode-se argumentar que essa ampliação enriquece nossa compreensão do processo de aprendizagem da leitura e escrita, permitindo uma abordagem mais holística e contextualizada.

Portanto, enquanto as abordagens de Soares e Kleiman podem diferir em certos aspectos, ambas contribuem para uma compreensão mais ampla e complexa da alfabetização e letramento, ressaltando sua importância no contexto educacional contemporâneo.

A visão apresentada por Magda Soares (2003) e Kleiman (1995) ressalta a importância de reconhecer as afinidades entre os métodos de aprendizagem da escrita e as experiências de vida dos sujeitos, incluindo seus valores individuais e culturais. Essa perspectiva aponta para a necessidade de ir além da simples apresentação de contextos para as unidades de trabalho da linguagem escrita, como letras, palavras e textos.

De acordo com essa abordagem, simplesmente fornecer contextos para as unidades de trabalho não é suficiente. Existem práticas de ensino da escrita que consideram a noção de letramento na expectativa de engajar os alunos em práticas sociais letradas. No entanto, essas práticas não são uniformes e nem sempre são consensuais.

Por vezes, os textos utilizados como ponto de partida são socialmente reconhecidos e legitimados, mas a linguagem é tratada como um elemento secundário, com mais ênfase no julgamento da língua pelo professor. Isso pode resultar na subordinação do conhecimento e das capacidades de julgamento das crianças ao estudo das propriedades do sistema linguístico, deixando de lado suas experiências individuais e suas habilidades comunicativas.

Assim, é importante considerar que as práticas de ensino da escrita devem ser sensíveis às diversas experiências e realidades dos alunos, valorizando não apenas a linguagem como

sistema, mas também suas práticas sociais e contextos de uso. Isso contribui para uma abordagem mais inclusiva e significativa da alfabetização e do letramento, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas de forma autêntica e relevante para suas vidas.

Segundo Soares (2003), a palavra letramento é de uso atual e configura-se como o processo de relação das pessoas com a cultura escrita, em face do que é incorreto afirmar que uma pessoa é iletrada, vez que todas as pessoas mantêm contato com o mundo escrito. Entretanto, existem diversos níveis de letramento, podendo variar segundo a realidade cultural.

Para Lorenzi e Pádua (2012), o processo de letramento pode ter início muito antes do domínio da escrita:

> A criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processos de letramento, pois ela já faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai além delas (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 35).

O letramento está intrinsecamente ligado às práticas sociais, nas quais o indivíduo desenvolve uma compreensão do contexto social em que está inserido. Isso implica que a alfabetização funcional se concentra mais nas habilidades individuais de cada pessoa, enquanto o letramento abrange uma gama mais ampla de práticas sociais. Isso ressalta a importância da atuação do professor no processo educacional, incentivando a construção do pensamento crítico tanto em si mesmo quanto em seus alunos (SOARES, 2003).

Por meio da interação social, o conteúdo passa a ter significado para os alunos, permitindo-lhes desenvolver gradualmente noções mais abrangentes e ampliadas sobre a sociedade. As atividades propostas em sala de aula devem englobar tanto a alfabetização quanto o letramento. Conforme observado por Lorenzi e Pádua (2012, p. 35), "letramento abarca o conceito de alfabetização, e alfabetização implica em ações específicas". Dessa maneira, o ensino do código alfabético estará em sintonia com seu uso social em diferentes contextos.

2.1. Tecendo a alfabetização: Explorando o conceito e processo metodológico inicial da leitura e escrita

Na jornada educacional rumo à alfabetização, surge a necessidade de compreender e explorar tanto o conceito quanto o processo metodológico inicial da leitura e escrita. A alfabetização representa um marco crucial no desenvolvimento cognitivo e educacional das crianças, marcando o início de sua jornada no mundo da linguagem escrita. Este estudo lança luz sobre a importância e complexidade desse processo, destacando sua relevância na formação dos indivíduos e na construção de suas habilidades fundamentais de comunicação.

Uma consideração básica para a alfabetização é de que se trata de um processo metodológico que leva à aprendizagem inicial da leitura e escrita. Ou seja, alfabetizada é aquela pessoa que domina capacidades básicas para fazer uso da leitura e da escrita.

Para Perez (2002), o processo de ensino e aprendizagem é contínuo, moldado a partir do contexto social, sendo que a criança é alfabetizada muito antes de chegar ao ensino regular:

> É um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola paralelamente à escola (PEREZ, 2002, p. 66).

Ao tecer os aspectos conceituais e metodológicos da alfabetização, esta exploração visa oferecer insights valiosos para educadores, pais e todos os interessados no desenvolvimento das competências linguísticas básicas das crianças. Partindo das considerações expostas por estes dois autores, constatamos que a alfabetização se configura como um processo de ensino aprendizagem que acontece antes, durante e depois do período escolar, ou seja, a alfabetização acontece dentro e fora do espaço escolar. A alfabetização, então, é a ação de fazer com que a pessoa se aproprie de capacidades que levam à leitura e à escrita.

Em relação ao fato de que o processo de alfabetização não possui um método único, verdadeiramente, eficaz ou uma receita pronta, a especialista no tema Carvalho (2008) afirma que:

> Quem se propõe a alfabetizar, baseado ou não no construtivismo, deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológicos da alfabetização, para não ter que inventar a roda. Já não se espera que um método milagroso seja plenamente eficaz para todos. Tal receita não existe (CARVALHO, 2008, p. 17).

Os métodos de alfabetização existentes podem ser categorizados em dois principais grupos: métodos sintéticos e métodos globais. Cada um desses métodos apresenta abordagens distintas para ensinar às crianças as habilidades básicas de leitura e escrita. Os métodos de alfabetização que existem podem ser classificados como métodos sintéticos e métodos globais. Porém, para sua aplicação, Carvalho (2008) assegura que:

> Para a professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia-a-dia e procurar soluções para os problemas dos alunos que não acompanham (CARVALHO, 2008, p. 46).

Os métodos sintéticos se concentram na decomposição das palavras em suas partes constituintes, como letras e sons individuais, para que os alunos possam aprender a reconhecer e combinar essas unidades para formar palavras. Esses métodos geralmente começam com a introdução de sons individuais e suas correspondentes letras, antes de progredir para a formação de sílabas e palavras completas. Exemplos de métodos sintéticos incluem o método fônico, que enfatiza a associação entre letras e sons, e o método silábico, que se concentra na identificação e formação de sílabas.

A alfabetização é a obtenção do código da escrita e da leitura. Segundo Soares (2010), esta ocorre por meio da propriedade de uma técnica: grafar e reconhecer letras, usar o papel, entender a direcionalidade da escrita, pegar no lápis, codificar, estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas e grafemas. A criança deverá perceber unidades menores que compõem o sistema de escrita (palavras, sílabas, letras).

Há, a princípio, duas distintas formas de se dominar o saber adquirido com a alfabetização, que consiste no ato de ler: pode-se ler, no simples sentido de codificar as palavras, decifrando códigos alfabéticos, e pode-se, além disso, elevar essa capacidade cognitiva a situações que exigirão mais do que somente a apropriação da informação dada diretamente o que chamamos de letramento, algo que não é, como lembra Cosson (2009, p.11), somente a "habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização (...) apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas".

Por outro lado, os métodos globais adotam uma abordagem mais holística, ensinando as crianças a reconhecerem palavras como unidades completas desde o início. Esses métodos frequentemente utilizam o reconhecimento visual de palavras inteiras, juntamente com o contexto e as pistas visuais, para facilitar a compreensão da leitura. Exemplos de métodos globais incluem o método de leitura global, que incentiva os alunos a reconhecerem palavras inteiras através de imagens e associações visuais, e o método de leitura de palavras-chave, que utiliza palavras familiares como base para a aprendizagem de novas palavras.

Dominar a leitura, em um significado primário, estabelece, de início, um ato de cidadania, ninguém negará isso, mas quanto a este ato de ler em especial, pode-se resumir que se trata tão somente de alfabetização; erguer esse primeiro domínio a outras esferas deve ser encarado, ao mesmo tempo, como uma prática cidadã, uma necessidade humana.

Neste sentido, o ato de formar leitores vai além, pois implica libertá-los das amarras da ignorância, possibilitando-lhes o contato com diversas culturas. Ao considerar, ainda, que a formação do leitor ocorre até mesmo antes do processo de alfabetização, conforme Freire (1989, p.9) "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", percebemos a importância social da leitura e de seus significados na vida da criança.

Embora os métodos sintéticos e globais apresentem abordagens distintas, é importante reconhecer que muitos educadores combinam elementos de ambos os métodos em suas práticas de ensino, buscando atender às necessidades individuais de cada aluno e promover uma aprendizagem eficaz da leitura e escrita.

3. A JORNADA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: EXPLORANDO SUA EVOLUÇÃO E IMPACTO CULTURAL

Desde sua origem humilde até sua atualidade digital, as histórias em quadrinhos têm cativado e influenciado gerações ao redor do mundo. Esta introdução convida a explorar a fascinante jornada das histórias em quadrinhos, desde seus primórdios em tinta e papel até sua adaptação ao mundo digital. Ao longo do tempo, as HQs têm sido uma forma de expressão cultural poderosa, refletindo e moldando valores, ideias e identidades sociais. Esta análise pretende examinar não apenas a evolução técnica das HQs, mas também seu profundo impacto na cultura popular e na sociedade em geral. Ao adentrar nessa jornada, mergulharemos nas páginas ilustradas que contam histórias, provocam reflexões e nos conectam de maneiras únicas e duradouras.

A primeira história em quadrinhos foi criada pelo artista americano Richard Outcault, em 1895, com a publicação da primeira tirinha que convencionou a linguagem das HQs, tal qual se conhece hoje, associada à narração, expondo texto e imagem que se complementam. As HQs ficaram, por muito tempo, sob o rótulo de "subgênero", no entanto, elas têm ganhado espaço, evidenciando que grandes histórias podem ser contadas sob o viés da arte sequencial (PEREZ, 2015).

A linguagem das HQs dos tempos atuais empregada em quadrantes com personagens fixos, ações fragmentadas e diálogos organizados em balõezinhos de texto, foi inaugurada nos jornais sensacionalistas de Nova York, com uma tirinha de Outcault, chamada The Yellow Kid (Figura 1), a qual fez tanto sucesso que acabou sendo disputada por jornais renomados. O modelo empregado por Outcault não surgiu por acaso, pois as histórias em quadrinhos mais antigas surgiram em contexto sociais diversos (PEREZ, 2015).

A história das revistas em quadrinhos no Brasil remonta a 1905, quando o jornal O Malho lançou a primeira edição de "O Tico-Tico", trazendo à vida personagens memoráveis, como o icônico menino Chiquinho, criado pelo talentoso artista Renato de Castro. Inspirado pela HQ francesa "La Semaine de Suzette", este marco inaugurou uma era de quadrinhos no país. No entanto, somente em 1960 o público brasileiro testemunhou a chegada de revistas em quadrinhos completamente coloridas com "A Turma do Pererê", do renomado cartunista Ziraldo, publicado pela Editora O Cruzeiro. Este trabalho apresentava personagens inspirados na rica cultura nacional, solidificando ainda mais o lugar das HQs na imaginação do povo brasileiro.

Em 1869, surgia "Nhô-Quim", a primeira história em quadrinhos brasileira conhecida. Ela retratava a jornada de um jovem abastado do interior de Minas Gerais, que, a contragosto do pai, se aventura na cidade do Rio de Janeiro para escapar de um casamento com uma moça humilde de sua cidade natal. Uma das características pioneiras desta obra era a presença de um personagem fixo, algo incomum para a época. "Nhô-Quim" foi uma sátira inteligente das disparidades entre a vida urbana e rural no Brasil em vias de industrialização, refletindo as mudanças sociais e culturais do país. Publicada originalmente na revista "Vida Fluminense", um periódico semanal ilustrado que observava o cotidiano da Corte, esta obra foi uma criação do prolífico Ângelo Agostini, posteriormente diretor artístico da renomada "Revista Ilustrada", que se tornou um sucesso aclamado em todo o país.

Os quadrinhos foram se tornando um meio de comunicação de massa bem popular entre os leitores jovens. Sua linguagem teve seu desenvolvimento através de jornais, como entretenimento barato, porém ganhou grande destaque mundialmente com produções de super-heróis. Segundo Cirne (1970):

> [...] os quadrinhos nasceram dentro do jornal — que abalava (e abala) a mentalidade linear dos literatos, — frutos da revolução industrial... e da literatura. Seu relacionamento com a televisão seria posterior — que o esquema literário que os alimentavam culturalmente seria modificado, mas não destruído. Em contradição dialética, os quadrinhos (e o cinema) apressariam o fim do romance, criando uma nova arte — ou um novo tipo de literatura — tendo o consumo como fator determinante de sua permanência temporal (CIRNE, 1970, p. 45).

Trabalhar histórias em quadrinhos na escola pode ser uma estratégia pedagógica poderosa e eficaz, pois oferece uma abordagem dinâmica e envolvente para o ensino e aprendizagem. Há várias razões pelas quais as histórias em quadrinhos são importantes nesse contexto:

Estímulo à leitura: As histórias em quadrinhos são uma forma acessível e atrativa de leitura, especialmente para alunos que podem ter dificuldades com textos densos. Elas combinam texto e imagens de forma que capturam a atenção dos estudantes, incentivando a prática da leitura de uma maneira lúdica e prazerosa.

Em face de toda sua potencialidade para o desenvolvimento de habilidades de leitura, baseados em Araújo, Costa e Costa (2008), apontamos a importância de trabalhar as histórias em quadrinhos na escola, e para isso citamos que:

> [...] os quadrinhos podem ser utilizados na educação como instrumento para a prática educativa, porque neles podemos encontrar elementos composicionais que poderiam ser bastante úteis como meio de alfabetização e leitura saudável, sem falar na presença de técnicas artísticas como enquadramento, relação entre figura e fundo, entre outras, que são importantes nas artes visuais e que poderiam se relacionar perfeitamente com a educação, induzindo os alunos que não sabem ler e escrever a aprenderem a ler e escrever a partir de imagens, ou seja, estariam se alfabetizando visualmente (ARAÚJO, COSTA; COSTA, 2008, p. 29).

As HQs exigem que os leitores interpretem visualmente as informações apresentadas, bem como compreendam o texto escrito. Isso desenvolve habilidades importantes de compreensão textual, como inferência, identificação de contexto e análise de elementos narrativos. O tema das histórias em quadrinhos ganhou destaque no meio acadêmico e interesse nas pesquisas científicas devido a influência de pessoas de respeito no mundo artístico, como relatam Araújo, Costa e Costa (2008):

> [...] por meio de estudos realizados em âmbito acadêmico e que envolvem esse tema, percebemos também o quanto os quadrinhos vêm sendo estudados na universidade nos dias atuais. Podemos observar que por mais que tenha algum obstáculo a essa temática, com relação a sua linguagem, diversos docentes, discentes e pesquisadores da área de Comunicação e de Educação estão desenvolvendo pesquisas em torno deste tema, contribuindo para a produção de conhecimento. [...] a sua aceitação como instrumento didático, a sua inserção no meio acadêmico só ocorreu devido à influência de pessoas respeitadas no mundo artístico como o americano Roy Lichtenstein, artista da Pop Art. 6, em meados do século passado, ter explorado a estrutura gráfica dos quadrinhos em suas obras e, de pesquisadores de renome nacional (ARAÚJO, COSTA; COSTA, 2008, p. 27).

Segundo Araújo, Costa e Costa (2008), eventos realizados ao longo dos anos, como o Congresso Internacional de Lucca na Itália na década de 1970 e os gibis exibidos no Museu de Arte de São Paulo, ampliaram os tópicos de aprendizagem em pesquisa científica e popularizaram o evento. Tanto na leitura quanto na criação de histórias em quadrinhos, os alunos são encorajados a exercitar sua imaginação e criatividade. Eles podem explorar diferentes estilos de narrativa, criar personagens e desenvolver enredos, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades de escrita e expressão.

Mendonça (2002) destaca que com o passar do tempo os quadrinhos ganharam estabilidade e alcançaram sucesso graças às publicações especializadas chamadas de quadrinhos. Publicações em jornais ainda aparecem nos dias de hoje, mas também podem ser encontradas em outros tipos de veículos como gibis que atingem os mais diversos leitores, revistas de entretenimento infantil, além disso, os quadrinhos ganharam espaço na mídia TV, desenhos animados e publicações, para informar empresas públicas e privadas.

As histórias em quadrinhos abordam uma ampla variedade de temas, desde questões sociais e históricas até ficção científica e fantasia. Isso permite que os educadores usem HQs para explorar diferentes assuntos em sala de aula, proporcionando aos alunos uma ampla gama de experiências de leitura. É importante mencionar que ao empregar as HQs na educação, o professor deve considerar que não existem regras para sua utilização no campo pedagógico

> Mas é preciso ter um pouco de conhecimento e criatividade por parte do professor para uma melhor aplicação deste instrumento educativo na sala de aula, sem falar que a seleção do material é de inteira responsabilidade sua. O docente deve ter um planejamento, conhecimento e desenvol-

> vimento de seu trabalho nas atividades que utilizarem as histórias em quadrinhos, independente da disciplina ministrada e, buscar estabelecer objetivos que sejam adequados às necessidades e as características do corpo discente da sala de aula, visto que isto é fundamental para a capacidade de compreensão dos alunos e de conhecimento do conteúdo aplicado [...] (ARAÚJO; COSTA; COSTA, 2008, p. 33).

As histórias em quadrinhos podem ser especialmente benéficas para alunos com dificuldades de leitura ou aprendizado, bem como para alunos com interesses diversos. Elas oferecem uma forma de leitura visualmente estimulante que pode atrair e engajar alunos com diferentes estilos de aprendizagem. Importante lembrar que nos anos de 1930, houve um incremento significativo na produção dos quadrinhos, surgiram neste período as histórias do personagem Dick Tracy.

> Nos Estados Unidos acentuou-se uma crise moral marcada pelo aparecimento do crime organizado propiciado pela Lei Seca e pela crise econômica de 1929. A velha ideia de ser honesto e trabalhador já não valiam mais e a sociedade já não via futuro na antiga moral. O crime compensava, mas não para o personagem de quadrinhos Dick Tracy [...] (SIMÕES, 2005, p. 39).

Diante de o exposto trabalhar histórias em quadrinhos na escola não apenas torna a leitura mais acessível e interessante para os alunos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades essenciais de leitura, escrita e criatividade. Essa abordagem diversificada e inclusiva pode enriquecer significativamente o ambiente de aprendizagem e ajudar os alunos a se tornarem leitores mais proficientes e críticos. As HQs além de terem um grande valor histórico-político, contribuem significativamente para o processo de ensino aprendizagem, por caracterizarem-se como uma manifestação criativa e cultural (CIRNE, 1990).

De acordo com Eisner (1995) a história em quadrinhos pode desenvolver habilidades que podem ser aprendidas, baseando-se no emprego imaginativo do conhecimento da ciência e da linguagem, assim como a habilidade de retratar ou caricaturar e de manejar as ferramentas do desenho.

É notável que os pedagogos mais eficazes reconhecem a importância da imaginação como um suporte essencial para o pensamento científico. As histórias em quadrinhos desempenham um papel indispensável na promoção da criatividade no ambiente escolar.

O uso de histórias em quadrinhos na sala de aula torna-se imperativo, uma vez que muitos professores ainda dependem excessivamente do livro didático como recurso principal. No entanto, esse método pode ser limitado quando se trata de promover uma compreensão mais ampla e profunda da complexidade do mundo, especialmente no que diz respeito à configuração da sociedade contemporânea.

3.1. Explorando o potencial das histórias em quadrinhos no processo de letramento: Estratégias pedagógicas para uma educação significativa

Na busca por estratégias pedagógicas que promovam uma educação significativa, o uso das histórias em quadrinhos tem se destacado como uma ferramenta poderosa no processo de letramento. Ao explorar o potencial das histórias em quadrinhos na sala de aula, os educadores têm a oportunidade de engajar os alunos de maneira criativa e estimulante, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação. Esta introdução visa destacar a importância e as vantagens do uso das histórias em quadrinhos como instrumento pedagógico, demonstrando como elas podem contribuir para uma educação mais eficaz e significativa. Ao adentrar nesse tema, vamos explorar as diversas estratégias que os educadores podem utilizar para aproveitar ao máximo o potencial das histórias em quadrinhos no processo de letramento.

Existe uma variedade de práticas pedagógicas com enfoque nas histórias em quadrinhos para tornar o aprendizado mais significativo, de modo a permitir que o discente se torne mais preparado para se inserir nos mais diversos contextos socioculturais, reforçando seu papel como cidadão. Entre os quais citamos a análise de histórias em quadrinhos, identificação de discursos em HQs, oficinas de elaboração e emprego das HQs para introdução de conteúdos curriculares.

O estudo de Luciana Silvério (2012) destaca as contribuições das histórias em quadrinhos na formação do leitor, como material literário no contexto escolar. As histórias em quadrinhos têm se revelado como uma ferramenta pedagógica excepcional para tornar o aprendizado mais significativo e preparar os alunos para se inserirem em diversos contextos socioculturais, fortalecendo assim o seu papel como cidadãos ativos e críticos na sociedade. Ao explorar práticas pedagógicas centradas nas histórias em quadrinhos, os educadores podem oferecer experiências de aprendizado envolventes e contextualizadas, que vão além da simples transmissão de informações.

Sob o ponto de vista de Erivelton Nonato de Santana (2005) Uma das principais vantagens das histórias em quadrinhos é a capacidade de combinar texto e imagem de forma dinâmica, estimulando tanto a imaginação quanto a compreensão. Os alunos são desafiados a interpretar não apenas as palavras, mas também as imagens, o que promove uma compreensão mais profunda e holística do conteúdo.

Mariana Ferreira Lopes (2012) destaca que a importância das histórias em quadrinhos com abordam ampla gama de temas e questões sociais, proporcionando aos alunos a oportunidade de explorar diferentes perspectivas e realidades. Ao discutir e analisar as mensagens e temas presentes nas histórias em quadrinhos, os alunos desenvolvem habilidades críticas de pensamento e aprendem a refletir sobre questões complexas de maneira informada e respeitosa.

De acordo com Selma de Fátima Bonifácio (2005) identifica e problematiza o conhecimento histórico nas histórias em quadrinhos, que se constitui a partir de diversos focos e circula socialmente. As histórias em quadrinhos também podem servir como uma ponte entre a cultura popular e a aprendizagem acadêmica, conectando os interesses dos alunos com os objetivos educacionais. Ao incorporar personagens e enredos familiares das histórias em quadrinhos em atividades de aprendizado, os educadores podem aumentar o engajamento dos alunos e promover uma aprendizagem mais significativa.

Marco Túlio Rodrigues Vilela (2012) sugere que as histórias em quadrinhos podem ser uma ferramenta eficaz para promover a inclusão e a diversidade na sala de aula. Ao apresentar uma variedade de personagens e histórias de diferentes origens e identidades, as histórias em quadrinhos ajudam os alunos a reconhecer e valorizar a diversidade em suas próprias comunidades e no mundo ao seu redor.

Sendo assim, o uso das histórias em quadrinhos é uma prática que abrange distintas áreas da educação e tem contribuído como uma ferramenta que impulsiona a leitura de imagens e do código da escrita, dentro ou fora da sala de aula, fazendo com que o aluno se interesse pela leitura e por diferentes contextos.

Em suma, as práticas pedagógicas com foco nas histórias em quadrinhos oferecem uma abordagem dinâmica e envolvente para o aprendizado, preparando os alunos não apenas para dominar conteúdos acadêmicos, mas também para se tornarem cidadãos informados, empáticos e críticos em uma sociedade diversa e em constante mudança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas centradas nas histórias em quadrinhos representam uma abordagem inovadora e eficaz para o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo deste texto, exploramos como o uso das histórias em quadrinhos pode tornar o aprendizado mais significativo, preparando os alunos para se inserirem em diversos contextos socioculturais e fortalecendo seu papel como cidadãos ativos na sociedade.

O trabalho de leitura visa garantir a melhoria do nível de alfabetização pessoal de cada leitor, e esta pesquisa atende a essa necessidade, pois a leitura é essencial para a formação de cidadãos ativos que buscam o conhecimento baseado na alfabetização na sociedade.

Destacamos a capacidade das histórias em quadrinhos de combinar texto e imagem de forma dinâmica, estimulando a imaginação e promovendo uma compreensão mais profunda do conteúdo. Além disso, ressaltamos como as histórias em quadrinhos abordam uma variedade de temas e questões sociais, proporcionando aos alunos a oportunidade de explorar dife-

rentes perspectivas e desenvolver habilidades críticas de pensamento. Por meio do letramento através de histórias em quadrinhos, você terá uma experiência propícia à aula de leitura por meio da ação coletiva. Porém, quando o curso de leitura não está devidamente organizado ou não atende aos padrões de leitura, é necessário que os educadores atentem para os indícios de insatisfação ou mesmo desaprovação do processo metodológico utilizado, pois existe o risco iminente de se produzir o contrário daquilo que atende as expectativas do aluno.

Ao ler e interpretar desenhos animados, as crianças podem ser capazes de criticar o universo envolvente e compreender as situações sociais de forma crítica, questionando a posição de certas personagens em situações semelhantes à vida cotidiana sob temas como a discriminação, violência, preconceito, etc.

Ao considerarmos os quadrinhos como ferramenta de ensino, considerando o charme dos quadrinhos e o poder de entrar no universo infantil, podemos chegar a esta conclusão: considerando que o processo de aprender a ler antes de explicar os elementos gráficos que compõem o texto torna-se empolgante e, portanto, mais eficaz.

Também discutimos como as histórias em quadrinhos podem servir como uma ponte entre a cultura popular e a aprendizagem acadêmica, conectando os interesses dos alunos com os objetivos educacionais. Por fim, enfatizamos como as histórias em quadrinhos promovem a inclusão e a diversidade na sala de aula, ajudando os alunos a reconhecer e valorizar a diversidade em suas próprias comunidades. As práticas pedagógicas com foco nas histórias em quadrinhos oferecem uma abordagem envolvente e inclusiva para o ensino, preparando os alunos para se tornarem cidadãos informados, empáticos e críticos em um mundo cada vez mais diverso e complexo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gustavo Cunho; COSTA, Mauricio Alves; COSTA, Evânio Bezerra. As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso didático-pedagógico. **Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes**, Uberlândia, n. 2, pp. 26-33, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.resear chgate.net/publication/271076589_as_histórias_em_quadrinhos_na_educacao_possibilidades_de_um_recurso_didatico-pedagogico_stories_in_comics_in_education_ possibilities_of_a_teaching_-_educational_resource.htm>. Acesso em: 09 ago. 2019.

BONIFÁCIO, Selma de Fátima. **História e(m) quadrinhos:** análises sobre a história ensinada na arte sequencial. 2005. 221 f.: il. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CIRNE, Moacy. **A explosão criativa dos quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CIRNE, Moacy. **A linguagem dos quadrinhos:** o universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. 20. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2001.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LOPES, Mariana Ferreira. **Histórias em quadrinhos e midiaeducação:** a experiência de oficinas midiaecucativas sobre HQ com alunos da 4ª série de uma escola de Cambé-PR. 2012. 237 f.: il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestradocomunicacao/wp-ntent/uplcoads/Hist%C3%B3rias-em-quadrinhos-e-midiaeduca%C3%A7%C3%A3o-Mariana-Ferreira-Lopes.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020.

LORENZI, G. S.C., PÁDUA, T, W. **Multiletramento na escola**. In: ROJO, Roxane., MOURA, Eduardo (Orgs.). São Paulo: Parábola, 2012.

MENDONÇA, Marcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Ângela Paiva.; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PEREZ, Luana Castro Alves. História da História em Quadrinhos. **Mundo Educação**. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/literatura/historia-historia-quadrinhos.htm>. Acesso em: 7 ago. 2019.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro. **Quadrinhos na educação:** da rejeição à prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SANTANA, Erivelton Nonato de. **Ideologias modernas históricas dos quadrinhos:** aspectos do micro-universo feminino na turma da Mônica. 2005. 144 f.: il. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2005.

SILVÉRIO, Luciana Begatini Ramos. **Histórias em quadrinhos:** gênero literário e material pe-

dagógico - Maurício de Sousa em foco. 2012. 162 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

SIMÕES, Norton. **A linguagem das Histórias em Quadrinhos como técnica científica e arte sequencial na comunicação**. 2005. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – PUC/RS, 2005.

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010, pp. 54-68.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

VILELA, Marco Túlio Rodrigues. **Marcas enunciativo-discursivas nas Histórias em Quadrinhos (HQs):** uma proposta de análise de texto como discurso. 2012. 100 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

PHYSICAL EDUCATION AT SCHOOL AND
ITS IMPORTANCE IN HUMAN DEVELOPMENT

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Anderson da Silva Sampaio[1]
Marcus Antonius da Costa Nunes[2]

1 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A pesquisa em foco buscou compreender o papel do exercício físico nas aulas de Educação Física em relação ao desempenho acadêmico dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais na EMEIEF "Manoel Marcondes De Souza" em Itapemirim-ES. Para alcançar esse objetivo, abordou-se a relevância do exercício físico para o desempenho acadêmico, embasando-se teoricamente nos conceitos pertinentes e explorando sua influência por meio de um estudo de caso com abordagem quali-quantitativa. Utilizando questionários semiestruturados, aplicados aos professores e alunos do 8º e 9º anos, foram analisados as percepções sobre a interação entre Educação Física e desempenho acadêmico. Os resultados destacam o potencial da Educação Física não apenas para promover a saúde física, mas também para desenvolver habilidades socioemocionais essenciais, como disciplina, trabalho em equipe, que se refletem positivamente no ambiente acadêmico. Tanto professores quanto alunos reconhecem a necessidade de aprimoramento nas aulas de Educação Física, evidenciando uma disposição para mudanças e melhorias na disciplina.

Palavras-chave: Exercício físico. Educação Física. Desempenho acadêmico..

ABSTRACT

The research in focus seeks to understand the role of physical exercise in Physical Education classes in relation to the academic performance of Final Year Elementary School students at EMEIEF "Manoel Marcondes De Souza" in Itapemirim-ES. To achieve this purpose, the relevance of physical exercise for academic performance is addressed, theoretically based on the relevant concepts and exploring its influence through a case study with a qualitative-quantitative approach. Using semi-structured questionnaires, applied to teachers and students in the 8th and 9th years, perceptions about the interaction between Physical Education and academic performance were analyzed. The results highlight the potential of Physical Education not only to promote physical health, but also to develop essential socio-emotional skills, such as discipline and teamwork, which are positively reflected in the academic environment. Both teachers and students recognize the need for improvement in Physical Education classes, showing a willingness to change and improve the discipline.

Keywords: Physical exercise. Physical education. Academic achievement.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física desempenha um papel fundamental na saúde mental e emocional dos estudantes, sendo que a prática regular de exercícios físicos está diretamente relacionada à redução do estresse, da ansiedade e dos sintomas de depressão, fatores que podem prejudicar o desempenho acadêmico. Ao promover o bem-estar emocional por meio da atividade física, cria-se um ambiente propício para o aprendizado, incentivando o engajamento dos estudantes nas atividades escolares e favorecendo o desenvolvimento cognitivo.

No âmbito educacional, compreender a relação entre Educação Física e desenvolvimento cognitivo é importante para orientar práticas pedagógicas mais abrangentes e dinâmicas. A inclusão de atividades físicas no currículo escolar oferece uma oportunidade única para estabelecer um ambiente de aprendizado equilibrado, onde os estudantes podem desenvolver habilidades motoras, sociais, autoconfiança e autoestima, aspectos essenciais para o sucesso acadêmico.

Explorar essa relação entre Educação Física e desenvolvimento cognitivo fornece um embasamento teórico e prático que reforça a importância da atividade física no contexto educacional. Ao incorporar abordagens que integram atividades físicas ao currículo escolar, é possível criar um ambiente de aprendizado saudável, estimulante e propício ao desenvolvimento acadêmico e cognitivo dos estudantes.

2. A INTERCONEXÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E FÍSICO: IMPORTÂNCIA NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR INTEGRAL

Os desenvolvimentos cognitivo e físico são fundamentais para o bem-estar integral dos indivíduos em todas as fases da vida. Reconhecendo a importância dessa interconexão, a Organização Mundial da Saúde (OMS) enfatiza a relevância da atividade física, saúde e estilos de vida ativos na prevenção de doenças crônicas e transtornos de saúde mental.

A prática regular de atividade física não apenas fortalece o corpo, mas também estimula o desenvolvimento cognitivo. Estudos demonstram que o exercício físico promove a neuroplasticidade, ou seja, a capacidade do cérebro de se adaptar e formar novas conexões neurais, melhorando funções cognitivas como memória, atenção e aprendizado. Além disso, a atividade física contribui para a regulação do humor e redução do estresse, fatores essenciais na promoção da saúde mental. (TOMPOROWSKI et al., 2015; ZACH et al., 2016).

Ao adotar um estilo de vida ativo desde a infância até a idade adulta, os indivíduos podem reduzir significativamente o risco de desenvolver doenças crônicas, como diabetes, doenças cardiovasculares e obesidade. A prática regular de exercícios físicos fortalece o sistema imu-

nológico, melhora a saúde cardiovascular e metabólica, e auxilia no controle do peso corporal. Além disso, a atividade física ajuda a manter níveis saudáveis de pressão arterial, glicose e colesterol, prevenindo assim o surgimento dessas condições crônicas. (KALL et al., 2014; MARTTINEN et al., 2017; MULLENDER-WIJNSMA et al., 2019; NORRIS et al., 2020).

No que diz respeito à saúde mental, a atividade física desempenha um papel crucial na redução do risco de transtornos como depressão e ansiedade. O exercício libera endorfinas, neurotransmissores responsáveis pela sensação de bem-estar, além de melhorar a qualidade do sono e promover a autoestima e a autoconfiança.

Sob o ponto de vista de Zach et al., 2016, ao incorporar atividades físicas prazerosas e variadas na rotina diária, os indivíduos podem fortalecer sua saúde mental e emocional, melhorando sua qualidade de vida de maneira abrangente. Além disso, as afirmações ressaltam a importância da atividade física no contexto da saúde e do desenvolvimento global dos indivíduos. Enquanto a atividade física aborda os benefícios da atividade física e de estilos de vida ativos na prevenção de doenças crônicas e transtornos de saúde mental, a educação destaca como a integração da atividade física com o conteúdo acadêmico melhorando o desempenho escolar, especialmente nas áreas de leitura, escrita e matemática.

Marttinen et al. (2017), enfatizam que investir em hábitos saudáveis desde a infância é crucial para prevenir uma série de problemas de saúde a longo prazo, tanto físicos quanto mentais. Destaca-se a importância de uma abordagem na atividade física que promova tanto o desenvolvimento cognitivo quanto físico, destacando os benefícios de um estilo de vida ativo para a saúde pública em geral.

De outro modo Tomporowski et al. (2015), aponta que a ênfase está na integração da atividade física com o ambiente escolar e o currículo acadêmico. Destaca-se como a prática de atividades físicas pode melhorar diretamente o desempenho acadêmico, especialmente em áreas-chave como leitura, escrita e matemática. Isso sugere que a atividade física não apenas beneficia a saúde física e mental, mas também pode ter um impacto positivo direto no sucesso acadêmico das crianças.

Norris et al. (2020), ressaltam a importância de priorizar a atividade física e hábitos saudáveis desde a infância, reconhecendo os benefícios tanto para a saúde individual quanto para a coletiva. Ao integrar a atividade física ao currículo escolar, não apenas promove-se o desenvolvimento acadêmico, mas também se fortalece a saúde física e mental dos estudantes, contribuindo para um futuro mais saudável e próspero.

Na concepção de Norris et al. (2020). A integração de atividade física ao currículo escolar, o mesmo princípio se aplica à incorporação de disciplinas fundamentais no currículo da Educação Física – o chamado modelo Interdisciplinar. Ao invés de serem vistas como uma ativi-

dade extra, essas disciplinas essenciais, como anatomia, fisiologia, biomecânica e psicologia do esporte, passa a ser integrada de forma orgânica ao ensino da Educação Física. Dessa forma, Marttinen et al. (2017) aludem que

> Os estudantes não apenas praticam atividades físicas, mas também adquirem um entendimento mais profundo dos princípios científicos por trás do movimento humano como modelo de ensino que utilize técnicas cinestésicas-táteis associada ao estudo visual e/ou auditivo, produzindo aprendizagem multissensorial, desenvolvendo uma apreciação mais completa e uma base sólida para uma vida ativa e saudável. (MARTTINEN et al., 2017, p. 56).

Através desse modelo de ensino mencionado por Marttinen et al. (2017), os alunos ganham experiências essenciais de aprendizagem cinestésica[1] que aumentam sua capacidade de aprender, por meio de movimentos. O estilo de aprendizagem cinestésico ou tátil demanda que o aprendiz manipule ou toque no material para absorver conhecimento. Essa abordagem coloca ênfase na experiência física e no movimento. As técnicas cinestésicas-táteis são frequentemente empregadas em conjunto com abordagens visuais e/ou auditivas, criando assim uma aprendizagem multissensorial.

> Ao integrar elementos de toque e manipulação ao processo de aprendizagem, os estudantes com esse estilo podem melhorar sua retenção de informações e sua compreensão dos conceitos, resultando em uma abordagem mais completa e eficaz para a educação física. (CONE et al., 2009, p. 34).

Dessa forma, Cone et al. (2009) afirmam que, a aprendizagem por meio da atividade física é um processo complexo que vai além do mero movimento do corpo. Envolve a integração de habilidades motoras, cognitivas e emocionais, proporcionando uma experiência holística de aprendizado. Quando os estudantes se engajam em atividades físicas, estão não apenas fortalecendo seus corpos, mas também desenvolvendo habilidades como coordenação, equilíbrio, raciocínio estratégico e resolução de problemas.

Como expõem Kall et al. (2014), a atividade física pode promover a autoconfiança, a disciplina e a resiliência, aspectos fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal. A aprendizagem através da atividade física não apenas aprimora a saúde física dos alunos, mas também promove seu desenvolvimento holístico, capacitando-os para enfrentar os desafios da vida com confiança e habilidade. A motivação dos alunos nas atividades de Educação Física é impactada por diversos fatores externos, como o papel dos professores, o ambiente familiar e as condições socioeconômicas.

---

1 O estilo de aprendizagem cinestésico ou tátil requer que você manipule ou toque o material para aprender. Técnicas cinestésicas-táteis são utilizadas em combinação com técnicas de estudo visual e/ou auditivo, produzindo aprendizagem multissensorial.

3. EXPLORANDO A RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE FÍSICA E DESEMPENHO ACADÊMICO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo dos estudantes é influenciado positivamente pela participação em atividades físicas regulares. A pesquisa tem mostrado consistentemente que a atividade física está associada a melhorias nas funções cognitivas, como a atenção. Estudos têm demonstrado que crianças e adolescentes que se envolvem em atividades físicas apresentam maior capacidade de concentração e melhor desempenho em tarefas acadêmicas que requerem atenção sustentada (BOBBIO, 1992).

Além disso, a prática regular de exercícios físicos tem sido associada a melhorias na memória. Pesquisas sugerem que o aumento do fluxo sanguíneo e dos níveis de oxigenação no cérebro durante a atividade física pode ter um impacto positivo na formação de memórias e na recuperação de informações. Isso pode ser especialmente benéfico para os estudantes, pois uma memória aprimorada está diretamente relacionada ao aprendizado e à retenção de conhecimentos (OLIVEIRA, 1983).

A relação entre atividade física e raciocínio, segundo Oliveira (1983), também tem sido objeto de estudo. A prática regular de exercícios físicos pode melhorar o funcionamento executivo, que envolve habilidades como o raciocínio lógico, o planejamento, a tomada de decisões e a resolução de problemas. Essas habilidades cognitivas são cruciais para o sucesso acadêmico, pois ajudam os estudantes a organizar suas ideias, desenvolver estratégias eficazes e tomar decisões informadas.

Além dos benefícios diretos no desenvolvimento cognitivo, a educação física desempenha um papel fundamental na saúde mental e emocional dos estudantes. A prática regular de exercícios físicos tem sido associada à redução do estresse, da ansiedade e dos sintomas de depressão. Isso ocorre porque a atividade física estimula a liberação de endorfinas, neurotransmissores responsáveis por promover sentimentos de bem-estar e reduzir o impacto negativo do estresse. Um estado emocional mais equilibrado e positivo pode melhorar o engajamento dos estudantes nas atividades acadêmicas e, consequentemente, seu desempenho (OLIVEIRA, 1983).

A interação entre Educação Física e desenvolvimento cognitivo tem despertado um crescente interesse entre pesquisadores e educadores, que buscam compreender de que maneira a atividade física pode influenciar o desempenho acadêmico dos estudantes. Diversos estudos têm sido conduzidos para explorar essa relação, e as evidências ressaltam os efeitos benéficos da prática regular de exercícios físicos no contexto escolar (SOARES, 2012).

A participação em atividades físicas está associada a melhorias nas funções cognitivas dos estudantes, como atenção, memória, raciocínio e habilidades de resolução de problemas. A ati-

vidade física promove o fluxo sanguíneo no cérebro, aumentando a oxigenação e estimulando a liberação de substâncias químicas essenciais para a plasticidade cerebral e a formação de novas conexões neurais (BOBBIO, 1992).

Além disso, a prática regular de exercícios físicos tem demonstrado impactos positivos na saúde mental e emocional dos estudantes. Está associada à redução do estresse, ansiedade e sintomas de depressão, promovendo um bem-estar geral. Um estado emocional equilibrado é fundamental para o engajamento dos estudantes nas atividades acadêmicas e pode influenciar diretamente seu desempenho escolar (LIMA JUNIOR, 2001).

A inclusão de atividades físicas no currículo escolar proporciona uma plataforma para o desenvolvimento de habilidades motoras, coordenação, equilíbrio e controle corporal, além de promover a interação social, trabalho em equipe e autoconfiança (BUCCI, 2006).

Compreender essa relação entre Educação Física e desenvolvimento cognitivo tem implicações significativas para a prática educacional. Ao adotar uma abordagem que integra atividades físicas de forma regular e estruturada no ambiente escolar, é possível promover um ambiente propício para o aprendizado, estimular o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e favorecer seu desempenho acadêmico. A Educação Física desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes, contribuindo tanto para seu bem-estar físico quanto mental, e deve ser valorizada como uma parte essencial do currículo escolar (GADOTTI, 1997).

Adicionalmente, conforme observado por Bardin (2011), a prática regular de exercícios físicos tem demonstrado ser um recurso poderoso na redução do estresse, ansiedade e sintomas de depressão entre os estudantes. Esses aspectos emocionais podem exercer um impacto significativo no desempenho acadêmico, interferindo na capacidade de concentração, motivação e aprendizado dos alunos. A atividade física oferece uma maneira de liberar tensões e emoções negativas, promovendo um senso de bem-estar emocional.

Além disso, ao fomentar o bem-estar emocional, a atividade física cria um ambiente propício para o aprendizado. Estudantes que se sentem emocionalmente equilibrados e positivos tendem a se engajar mais nas atividades escolares, demonstrando maior motivação e interesse em aprender. A prática de exercícios físicos também desempenha um papel na regulação emocional, auxiliando os alunos a desenvolver habilidades de autorregulação emocional, o que pode impactar diretamente na capacidade de concentração e na maneira como lidam com os desafios acadêmicos (BARDIN, 2011).

Além disso, a participação em atividades físicas estimula a liberação de endorfinas e outras substâncias químicas relacionadas ao bem-estar. Essas substâncias têm um efeito positivo no humor, proporcionando uma sensação de euforia, relaxamento e redução do estresse. Como

resultado, os estudantes que se envolvem em atividades físicas regulares estão mais propensos a experimentar um estado de ânimo positivo, o que pode melhorar sua disposição para aprender e se engajar nas tarefas acadêmicas (GHILARDI, 1998).

O ambiente escolar, ao integrar a Educação Física como parte do currículo, oferece oportunidades para que os estudantes participem de atividades físicas de forma regular e estruturada. Essas aulas proporcionam um espaço seguro e encorajador para que os alunos experimentem os benefícios da atividade física e desenvolvam uma relação positiva com o movimento e a prática de exercícios. Isso não apenas promove o bem-estar emocional dos estudantes, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo, à medida que, se tornam, mais engajado, concentrado e preparado para enfrentar os desafios acadêmicos (KUNZ, 2004).

No contexto educacional, a compreensão da relação entre Educação Física e desenvolvimento cognitivo desempenha um papel crucial na promoção de práticas pedagógicas mais abrangentes e eficazes. A inclusão de atividades físicas no currículo escolar tem o potencial de contribuir para um ambiente de aprendizado mais equilibrado, que vai além do ensino puramente cognitivo, fornecendo oportunidades para que os estudantes desenvolvam habilidades motoras, sociais e emocionais (OLIVEIRA, 1983).

Sob o ponto de vista de Lucena (1994), a investigação da relação entre educação física e desenvolvimento cognitivo desempenha um papel crucial na construção de um embasamento teórico e prático que sustenta a importância da atividade física no contexto educacional. Ao incorporar abordagens que integrem atividades físicas ao currículo escolar, é possível criar um ambiente de aprendizado saudável, estimulante e propício ao desenvolvimento acadêmico e cognitivo dos estudantes.

4. A RELAÇÃO ENTRE EXERCÍCIO FÍSICO E DESEMPENHO ACADÊMICO

A valorização do estado físico do indivíduo sempre foi uma questão vital para o indivíduo em diversos países, o que faz com que o exercício físico seja muito valorizado e universalmente reconhecido, com sua prática classicamente associada a melhorias nas funções metabólicas como cardiovascular, ventilatória, hormonal, etc.

Porém, nas últimas décadas, tem aumentado o número de estudos que relacionam o exercício físico às funções cognitivas e desempenho acadêmico. No âmbito educacional, a questão que mais preocupa pais e professores são se ele pode realmente promover a melhora do desempenho acadêmico.

Há anos já vem ocorrendo um crescente aumento do corpo de pesquisas com foco na associação entre atividade física escolar, incluindo educação física, e desempenho acadêmico

entre jovens em idade escolar (TOMPOROWSKI et al., 2008). Esta literatura em desenvolvimento sugere que a atividade física pode ter um impacto no desempenho acadêmico através de uma variedade de mecanismos fisiológicos, cognitivos, emocionais e de aprendizagem diretos e indiretos.

A literatura científica tem relatado a relação entre o exercício físico e as notas obtidas no ensino fundamental, médio e universitário, o que pode ser influenciado pela melhora da atenção, memória de trabalho e funções executivas após o aumento dos vasos sanguíneos e neurogênese influenciada pela prática de exercício físico (DUBUC et al., 2017).

No ponto de vista de Maureira (2014), a prática contínua de exercício físico tem demonstrado efeitos positivos em diversas funções metabólicas como capacidade cardiovascular, ventilação pulmonar, secreção de determinados hormônios, função e coagulação plaquetária, função renal, etc.; além de estar associada com diminuição de doenças crônicas não contagiosas, como diabetes, doenças cardiovasculares e doenças respiratórias.

Quando os jovens participam de pelo menos 60 minutos de atividade física todos os dias, os benefícios para a saúde se acumulam, como ossos e músculos saudáveis, melhora da força e resistência muscular, redução do risco de desenvolverem fatores de risco de doenças crônicas, melhora da autoestima e redução do estresse e da ansiedade (RASBERRY et al., 2011).

Dessa forma, Maureira (2014) explica que nas últimas décadas, o exercício físico tem sido associado a melhorias nas estruturas cerebrais, o que leva a uma melhora nas funções cognitivas como atenção, memória, planejamento, inibição, etc. Esta última situação permitiu estabelecer uma relação entre a prática de exercício físico e o rendimento escolar.

O desempenho acadêmico corresponde a um sistema que mede as conquistas e a construção do conhecimento nos alunos. Em muitos sistemas educacionais, esse conceito é frequentemente associado a uma escala de classificação (1 a 10, 0 a 100, etc.) com um valor de aprovação (por exemplo, em uma escala de 1 a 10, um valor de 6 indica aprovação do aluno), estabelecendo-se a importância das variáveis demográficas (idade, sexo, trabalho, etc.), cognitivas (habilidades, inteligência, etc.) e atitudinais como interesse, motivação, autoconceito, etc. (MAUREIRA, 2014).

Por sua vez variáveis como gênero, conformidade com a área de estudo e habilitações em provas verbais e matemáticas são excelentes preditores do desempenho acadêmico geral, somados ao autoconceito verbal e a fluência verbal para o desempenho da linguagem, assim como a aptidão numérica e o autoconceito matemático que predizem melhor os resultados matemáticos. Todos esses preditores, unidos ao gênero, idade, personalidade, inteligência, motivação, hábitos de estudo, métodos de ensino, estratégias de avaliação, estudos dos pais, etc., são elementos importantes que podem determinar o desempenho acadêmico (RASBERRY et al., 2011).

Dessa forma percebe-se que na observação do desempenho acadêmico do aluno, levam-se em conta os fatores que influenciam as qualificações e incluem variáveis cognitivas como atenção, memória e funções executivas. Além disso, inúmeros estudos estabelecem a relação entre a prática de exercício físico e a melhora da função cognitiva, o que permite estabelecer uma relação entre a prática de exercício físico, a melhora das funções cognitivas e o aumento do desempenho acadêmico dos alunos (MAUREIRA, et al., 2014).

Estudos recentes realizados por Esteban et al. (2017) retratam a relação positiva entre a prática de exercícios físicos e o desempenho acadêmico de estudantes do ensino fundamental. Os autores descobriram que o sedentarismo parece ser um fator de risco para as funções cognitivas, que por sua vez representam elementos fundamentais para o correto desempenho escolar.

5. METODOLOGIA

Este estudo de caso, de abordagem quali-quantitativa (qualiquanti), tem o intuito de explorar as percepções dos professores de Educação Física e alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola municipal de Itapemirim-ES, EMEIEF "Manoel Marcondes de Souza", como uma proposta metodológica para se compreender como o Exercício Físico pode contribuir para o desempenho acadêmico desses alunos.

Em detalhes, a metodologia empregada nesta pesquisa foi desenvolvida obedecendo ao seguinte percurso: Pesquisa bibliográfica; análise de questionários aos alunos e professores.

Como participantes foram entrevistados 04 (quatro) professores (02 do turno matutino e 02 do vespertino) de Educação Física, lotados na escola lócus na busca pela sua percepção em relação à forma como o exercício físico, nas aulas de Educação Física, pode contribuir para o desempenho acadêmico a partir das aulas ministradas e 40 (quarenta) alunos do Ensino Fundamental Anos Finais (do 8º e 9º anos).

Foi utilizados questionários semiestruturados com intuito de colher informações necessário para responder ao problema de pesquisa, o questionário semiestruturado foi elaborado *online* no *Google Forms* que utilizou 11 (onze) questões junto aos 04 (quatro) docentes para o levantamento de informações e discussão sobre pontos que contribuirão com o norte da pesquisa com os participantes dessa pesquisa, para entender melhor a sua percepção acerca do potencial do exercício físico em relação ao desempenho acadêmico.

Os questionários semiestruturado *online* no *Google Forms* aos alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, foram 09 (nove) perguntas aplicadas para se tiver uma melhor percepção desses discentes sobre o exercício físico nas aulas de Educação Física, como aconteceram as aulas no período pandêmico e sua relação com o desempenho acadêmico.

Na nossa abordagem com os questionários direcionados aos alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais da EMEIEF "Manoel Marcondes de Souza", em Itapemirim-ES, buscou-se compreender suas percepções em relação à Educação Física e ao impacto das atividades físicas no seu bem-estar e desempenho acadêmico.

6. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A compreensão dos alunos em relação ao ensino da Educação Física é fundamental para aprimorar as práticas educacionais e promover um ambiente de aprendizado mais engajador e eficaz. Nesse contexto, uma pesquisa foi conduzida por meio de um questionário semiestruturado, composto por nove perguntas, com o intuito de explorar as percepções, opiniões e experiências de 40 (quarenta) alunos matriculados nas turmas do 8° e 9° Ano do Ensino Fundamental Anos Finais da EMEIEF "Manoel Marcondes de Souza", em Itapemirim-ES.

Ao questionar os alunos, busca-se capturar uma visão ampla de como eles enxergam a disciplina de Educação Física, suas preferências, desafios e expectativas em relação às aulas. Essa abordagem metodológica permite não apenas identificar áreas de melhoria no ensino da disciplina, mas também proporciona conhecimentos valiosos para o desenvolvimento de estratégias mais alinhadas com as necessidades e interesses dos estudantes, contribuindo assim para uma experiência educacional mais significativa e enriquecedora.

Ao analisar a distribuição dos alunos entrevistados entre o 8º e o 9º ano. Alunos do 8º ano 52,2% (cinquenta e dois vírgula dois por cento), a maioria dos alunos entrevistados pertence ao 8º ano, representando um pouco mais da metade do grupo. Isso pode indicar uma participação ligeiramente superior dos estudantes do 8º ano na entrevista.

Alunos do 9º ano 47,8% (quarenta e sete vírgula oito por cento), cerca de metade dos alunos entrevistados são do 9º ano. Embora representem uma proporção ligeiramente menor em comparação com os alunos do 8º ano, ainda assim constituem uma parte significativa da amostra.

Essa distribuição quase equilibrada entre os alunos do 8º e 9º ano na entrevista sugere uma representatividade relativamente uniforme de ambas às turmas. Essa diversidade pode permitir uma compreensão abrangente das opiniões e perspectivas de alunos de diferentes anos escolares.

Ao analisar a distribuição das idades dos alunos entrevistados: Alunos de 13 anos 52,2% (cinquenta e dois vírgula dois por cento). A maioria ligeiramente maior tem 13 anos. Essa proporção indica que a idade de 13 anos é ligeiramente mais comum na amostra, sugerindo uma presença significativa de alunos dessa faixa etária nas turmas do 8º e 9º ano.

Já alunos de 14 anos 47,8% (quarenta e sete vírgula oito por cento). Quase metade dos alunos entrevistados têm 14 anos. Isso indica uma representação significativa nessa faixa etária na amostra, sugerindo uma presença considerável de alunos com essa idade na turma do 8º e 9º ano.

As respostas dos alunos indicam uma alta taxa de satisfação em relação às aulas de Educação Física na escola. O fato de todos os 40 (quarenta) alunos entrevistados, tanto do 8º quanto do 9º ano, responderem de maneira positiva à pergunta sobre se eles gostam das aulas de Educação Física sugere um ambiente propício e favorável para o engajamento dos alunos nessa disciplina específica.

As respostas dos 40 (quarenta) alunos entrevistados indicam uma ausência de limitações físicas ou dificuldades que os impeçam de participar das atividades propostas nas aulas de Educação Física. Essa constatação sugere uma turma diversificada, na qual não há alunos com limitações físicas evidentes que possam representar obstáculos significativos para sua participação nas atividades físicas.

A resposta afirmativa de todos os 40 (quarenta) alunos alude um cenário promissor em relação ao estilo de vida ativo entre os estudantes. O fato de estarem envolvidos em alguma forma de atividade física fora da escola é um indicativo positivo de que estão conscientes da importância do movimento para a saúde física e mental. Isso pode indicar que os alunos estão adotando hábitos saudáveis desde cedo, o que é crucial para o desenvolvimento e bem-estar em longo prazo.

Analisando as respostas dos 40 (quarenta) alunos sobre a realização de aulas de Educação Física durante o período de ensino remoto. A maioria dos alunos cerca de 70, 8% (setenta virgula oito por cento) afirmou que houve aulas de Educação Física durante o período de Ensino Remoto. Isso sugere que a escola se esforçou para manter essa disciplina ativa e oferecer atividades relacionadas ao exercício físico mesmo à distância.

Um pouco menos de um terço dos alunos 29,2% (vinte e nove vírgula dois por cento) afirmou que não houve aulas de Educação Física durante o ensino remoto. Isso pode indicar dificuldades por parte da escola em adaptar essa disciplina para um formato online ou a ausência de recursos para proporcionar atividades físicas remotas.

7. EXPLORANDO AS PRÁTICAS DOCENTES: UM ESTUDO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As respostas dos quatro professores ressaltam aspectos significativos sobre o impacto positivo que o exercício físico pode ter no desempenho acadêmico dos alunos, mesmo durante o ensino remoto. Cada abordagem delineada pelos professores destaca a relevância de incentivar

a atividade física e o bem-estar dos alunos, reconhecendo os benefícios abrangentes que ela pode trazer para o sucesso acadêmico.

No geral, as respostas dos professores destacam a importância de uma abordagem integrada para promover o exercício físico e o desempenho acadêmico dos alunos. Ao reconhecer e incorporar esses princípios em suas práticas de ensino, os professores estão contribuindo para o desenvolvimento global e o sucesso dos alunos em sua jornada educacional.

As respostas dos quatro professores evidenciam uma compreensão abrangente do papel do exercício físico não apenas na promoção da saúde, mas também no aprimoramento do desempenho acadêmico dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais.

O exercício físico é parte essencial para garantir não só a saúde, mas também o melhor desempenho acadêmico. A Integração de atividades que não só previnem problemas de saúde, mas também buscam estimular o aprendizado através do movimento. Assim, uma mente e um corpo saudáveis são fundamentais para o sucesso acadêmico.

Assim, considerando a percepção dos professores em relação a atividade física em sala de aula, questionamos. Você enfrentou alguma dificuldade de desenvolver suas aulas de Educação Física durante o ensino remoto? Vale ressaltar que durante o período de Ensino Remoto, alguns professores enfrentaram desafios significativos ao desenvolver suas aulas de Educação Física.

A transição para o ambiente virtual exigiu uma adaptação rápida e criativa das práticas pedagógicas tradicionais, o que nem sempre foi fácil de alcançar. A falta de acesso a espaços físicos adequados para a prática de atividades físicas, a limitação de recursos tecnológicos e a dificuldade em manter os alunos engajados e motivados à distância foram algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores.

Ao analisar nas respostas dos quatro professores em relação às dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto para as aulas de Educação Física. 50% (cinquenta por cento) disseram que disseram sim. Esses professores provavelmente encontraram obstáculos ao tentar adaptar as aulas de Educação Física para o ensino remoto. Pode ter sido desafiador encontrar maneiras eficazes de engajar os alunos em atividades físicas e garantir que eles se exercitassem de forma adequada, dadas às limitações do ambiente online.

As respostas fornecidas pelos quatro professores destacam diferentes áreas que consideram importantes para aprimorar suas práticas de ensino na Educação Física com alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Enfatizam a importância da personalização das atividades e a criação de um ambiente inclusivo, adaptando as tarefas de acordo com os diferentes níveis de habilidade e interesses dos alunos. Isso sugere uma abordagem centrada no aluno, visando garantir a participação e motivação de todos os estudantes.

Destacam a integração de tecnologias interativas e recursos digitais como meio de tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas, alinhadas com as preferências e habilidades tecnológicas dos alunos dessa faixa etária. Propõem a promoção de atividades diversificadas e a integração de métodos educacionais alternativos, como o aprendizado baseado em projetos, visando aumentar o engajamento dos alunos por meio de uma variedade de abordagens de ensino.

Enfatizam a importância do bem-estar mental e emocional dos alunos, sugerindo a prática de programas que abordem não apenas o aspecto físico, mas também práticas de relaxamento, meditação e gestão do estresse.

Essas respostas evidenciam a preocupação dos professores em proporcionar uma experiência educacional abrangente, que leve em consideração não apenas o desenvolvimento físico, mas também o bem-estar emocional e social dos alunos.

As respostas dos professores destacam unanimemente a crença na importância do exercício físico nas aulas de Educação Física para o desempenho acadêmico dos alunos. Ressaltam os benefícios diretos do exercício na saúde física e mental dos alunos, argumentando que esses fatores se refletem positivamente no ambiente escolar, aumentando a concentração e reduzindo o estresse, o que, por sua vez, melhora o desempenho acadêmico.

Destacam a correlação entre a prática regular de exercícios e melhorias cognitivas, explicando como o aumento do fluxo sanguíneo para o cérebro pode contribuir para o aprimoramento da função cognitiva e, consequentemente, para o sucesso acadêmico.

Enfatizam a relação entre exercício físico e saúde mental, argumentando que alunos mentalmente saudáveis tendem a ter melhor desempenho acadêmico, além de ressaltar a importância do exercício para melhorar os padrões de sono, crucial para o sucesso escolar. Destacam não apenas os benefícios físicos, mas também os aspectos socioemocionais do exercício, como disciplina, trabalho em equipe e resiliência, que são transferíveis para o ambiente acadêmico, influenciando positivamente o desempenho dos alunos. Essas respostas evidenciam a compreensão dos professores sobre o impacto holístico do exercício físico na vida acadêmica dos estudantes, corroborando a importância de sua inclusão no currículo escolar.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto abordou um tema fundamental no contexto educacional: a importância da Educação Física, nos anos finais do Ensino Fundamental. Através da prática regular de exercícios físicos, os estudantes têm a oportunidade de não apenas melhorar sua saúde física, mas também sua saúde mental e emocional. A redução do estresse, ansiedade e sintomas de depressão proporcionados pela atividade física cria um ambiente propício para o aprendizado, incentivando o engajamento dos alunos nas atividades escolares e promovendo o desenvolvimento cognitivo.

A pesquisa demonstrou que a prática regular de atividades físicas nas aulas de Educação Física está associada a melhorias no desempenho acadêmico e no bem-estar geral dos alunos. Alunos que participam ativamente das aulas de Educação Física tendem a apresentar melhor concentração, menos estresse e maior disposição para os estudos.

A análise das percepções dos alunos do 8º e 9º ano revelou que a maioria vê as aulas de Educação Física de forma positiva, refletindo uma boa aceitação e engajamento com a disciplina. Os alunos relataram sentir-se mais motivados e capazes de enfrentar os desafios acadêmicos após a prática de exercícios, destacando a relação direta entre a atividade física e o aumento do bem-estar psicológico e emocional. Tanto professores quanto alunos reconhecem a importância da Educação Física para a saúde geral.

O estudo evidencia que a Educação Física desempenha um papel importante no desenvolvimento integral dos alunos, influenciando positivamente seu desempenho acadêmico e bem-estar. As percepções positivas dos alunos e professores sobre as aulas de Educação Física destacam a necessidade de programas bem estruturados e adaptados às necessidades dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito Administrativo e políticas públicas**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

CONE, T.P; WERNER, P. H; CONE, S. L. **Interdisciplinary elementary physical education**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2009.

DUBUC, M; AUBERTIN, M; KARELIS, A. **Relationship between Academic Performance with Physical, Psychosocial, Lifestyle and Sociodemographic Factors in Female Undergraduate Students**. Int J Prev Med 13(8), 2017. **education teachers in public schools: an unsustainable situation**. Motriz, Rio Claro, v.22 n.4, p. 310-318, Oct./Dec. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1980-6574201600040015. Acesso em 2023.

ESTEBAN, I; MARTÍNEZ, D; GARCIA, L et al. **Objectively Measured Physical Activity During Physical Education and School Recess and Their Associations With Academic Performance in Youth:** The UP&DOWN Study. J Phys Act Health 14(4), 2017.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

GHILARDI, Reginaldo. Formação profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. **MOTRIZ** – Volume 4, Número 1, junho, 1998.

KALL, L.B; NILSSON, M; LINDEN, T. **The impact of a physical activity intervention program on academic performance in a Swedish elementary school setting**. J. Sch. Health, 84, 2014.

KUNZ, Eleonor. **Transformação Didático-Pedagógico do Esporte** – 6ª edição – Ijuí: Unijuí, 2004.

LIMA JUNIOR, Jayme Benvenuto. **Os Direitos Humanos econômicos, sociais e culturais**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

LUCENA, Ricardo. **Quando a lei é a regra: um estudo da legislação da Educação física escolar brasileira**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação Física e Desporto, 1994.

MARTTENEN, R. H. J; MCLOUGHLIN, G; FREDRICK, R. et al. **Integration and physical education:** research review. Quest 69, 2016.

MAUREIRA, F. **Principios de neureducación física**. Editorial Académica Espanola, Spain, 2014.

MULLENDER-WIJNSMA, M.J; HARTMAN, E; DE GREEFF, J.W. et al. **Follow-up study investigating the effects of a physically active academic intervention**. Educ. J. of Early Childhood. 47, 2019.

NORRIS, E; VAN STEEN, T; DIREITO, A. et al. **Physically active classes in schools and their impact on physical activity outcomes, education, health and cognition:** a systematic review and meta-analysis. Br.J. Sports Med. 54, 2020.

OLIVEIRA, V. **O que é Educação Física?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

OMS. ***Organização Mundial de Saúde***. Relatório Mundial de Violência e Saúde. Genebra: OMS, 2002.

RASBERRY, C. N; LEE, S. M; ROBIN, L. **The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance:** A systematic review of the literature. Preventive Medicine 52. 2011, p.10–20.

SOARES, Everton Rocha. **Educação Física no Brasil:** da origem até os dias atuais. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-nobrasilda-origem.htm>. (17): 169, 2012. Acesso em 27 de out de 2023.

TOMPOROWSKI, P. D; DAVIS, C. L; MILLER, P. H. et al. **Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement**. Educ. Psychol. Rev. 20, 2008, pp.111-131.

ZACH, S; SHOVAL, E; LIDOR, R. **Physical education and academic achievement - literature review** 1997-2015. Curriculum Stallion. 49, 2017, p.703-721.

A MITOLOGIA GREGA E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO EM HISTÓRIA

GREEK MYTHOLOGY AND THE TRAINING OF THE CRITICAL READER IN HISTORY

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Andreia de Almeida Santos[1]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa direcionada as turmas do 6º ano, de uma escola pública do município da Serra-ES, tem como objetivo analisar as relações de ensino e aprendizado em torno da competência leitora dos alunos, relacionadas aos mitos da Grécia antiga e também nas percepções desses sujeitos obtidas por entrevistas individuais. O estudo está fundamentado nos estudos de Krug (2015), Martins (1994), Steffner (1998), teorias que ressaltam a importância do leitor crítico para uma sociedade mais justa e igualitária. Os resultados obtidos mostram que as práticas de leituras podem ser melhoras e intensificadas à partir do interesse dos alunos pela literatura e pelos mitos gregos, onde estes podem conhecer algumas narrativas mitológicas, e nelas refletirem sobre o contexto que estão inseridas, o tempo histórico, crenças e valores da cultura grega, dentre outras reflexões. Dando significados e ressegnificando suas interpretações. Contribuindo para a formação do leitor critico.

Palavras-chave: Mitos gregos. Práticas de leitura. Processo ensino-aprendizagem em História.

ABSTRACT

This qualitative research, directed at 6th grade classes in a public school in the city of Serra, Espírito Santo, aims to analyze the teaching and learning relationships regarding students' reading skills, related to the myths of ancient Greece and also in the perceptions of these subjects obtained through individual interviews. The study is based on studies by Krug (2015), Martins (1994), and Steffner (1998), theories that emphasize the importance of critical reading for a more just and egalitarian society. The results obtained show that reading practices can be improved and intensified based on students' interest in Greek literature and myths, where they can learn about some mythological narratives and reflect on the context in which they are inserted, the historical time, beliefs and values of Greek culture, among other reflections. Giving meaning and re-signifying their interpretations. Contributing to the formation of critical readers.

Keywords: Greek myths. Reading practices. Teaching-learning process in History.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como foco principal a abordagem de como os mitos gregos podem contribuir para a formação de um leitor crítico. Os educadores, em âmbito geral, têm como meta, tornar seus alunos críticos e bem informados, seres humanos pensantes, transformadores de si e de outras realidades. A leitura pode levar você a mundos e realidades nunca imaginados. Ao longo de 16 anos de magistério como professora de História, refletindo sobre minhas práticas pedagógicas, observei a dificuldades dos alunos em ler, escrever, interpretar e contextualizar os textos, como então ajudá-los?

A resposta para tal questionamento não é simples, nem única, a proposta aqui é buscar entender como é possível aguçar, atrair e conquistar novos leitores que queiram interagir e ampliar conhecimento, diverti-se, criar e recriar possibilidades, dentro do mundo da leitura. Nesse sentido, acredita-se que a imersão na leitura e interpretação de parte da mitologia grega, bem como os usos de diferentes mídias e produtos culturais (desenhos, filmes, séries) possam contribuir para a vontade de ler e de conhecer dos alunos. Já que estas inúmeras representações demonstram o apreço pelos mitos, lendas e símbolos da Antiguidade Clássica (GUARINELLO, 2013)

Com um mundo cada vez mais globalizado, buscando soluções rápidas e práticas, a comunicação clara e objetiva tornou-se um trunfo nas mãos de quem a detém, as exigências de um conhecimento abrangente em várias áreas do saber fazem com que a escola tenha um papel fundamental na formação de alunos pensantes, leitores críticos, capazes de interpretar, analisar, desenvolver e resolver situações dentro e fora dela, em suas relações de trabalho, em sua vida social e pessoal, como prescreve a BNCC, ao tratar da incumbência do ensino da língua materna (Brasil 2018, p. 63-64). Porém, os números que nos deparamos todos os anos acerca da formação de leitores capazes de desenvolver tais habilidades propostas, nos mostra que estamos longe disso. Mesmo com a história nos mostrando como foi lento e difícil que, o acesso à leitura, torna-se algo acessível a todos, o hábito de ler, ainda é elitizado em nosso país. A leitura também tem perdido prosélitos para outras formas de entretenimento e novas tecnologias como "Internet". Ainda que com toda sua capacidade de tornar os textos cada vez mais acessíveis, a "Internet" com sua forma de apresentar o texto à leitura, costuma fazer dele algo "descontínuo" e "fragmentado" (BRITO, 2010, p.9)

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Ensino de História, livro didático e mundo grego

Há uma gama de novas pesquisas e trabalhos acadêmicos surgindo na área de História Antiga. São novos temas e novas abordagens onde o modelo eurocêntrico, orientalista e imperialista tem sido repensado. Porém, os livros didáticos não acompanham essas atualizações,

nem trazem novos debates para os educandos, deixando uma lacuna entre o mundo acadêmico e a sala de aula. (SILVA, 2018, p.1).

Outro fator que não contribui para a construção de um bom livro didático acerca dessa temática no Brasil é o número reduzido de "especialistas em História Antiga" nas equipes que formulam o livro, que para Silva e Gonçalves (2001, p.125-129) geram "mal qualidade de material, simplificação de conteúdo e um material desqualificado" para apoio ao trabalho pedagógico

A primeira trata-se de um resumo mal feito de um determinado processo histórico que chega a descaracteriza-lo. Essa simplificação esquece que as fases e processos não ocorrem na história de um dia para outro, leva-se anos, séculos, para que uma determinada sociedade transforme-se. Na simplificação conceitual, ocorre o mais grave dos erros no livro didáticos, isto por que, os autores dos livros didáticos, não se preocupam com as "reflexões prévias dos conceitos que utilizam", e que na tentativa de simplificar ou enquadrar conceitos, o autor dos livros didáticos não se preocupa em generalizar um conceito ou mesmo diluí-lo, ele dá exemplo do conceito do capitalismo, que é utilizado no livro didático como "sistema que se baseia no lucro e na exploração do homem pelo homem". Tratando um conceito amplo de forma simplista.

Outra simplificação é a comparativa, que se utilizam de analogias que podem levar ao anacronismo e a distorção do conhecimento que o aluno tem de determinado assunto. Quando o professor vai comparar civilizações diferentes, com tempos históricos diferente, ele precisa ter "atenção redobrada", para não cometer erros.

A quarta, e não menos importante, é a simplificação valorativa que é a de emitir juízo de valor em uma determinada civilização, criando e/ou reproduzindo estereótipos. Confrontos como o citado pelos autores (SILVA; GONÇALVES, 2001, p.129-130), entre a religiosidade e ciência, devem ser evitados, como se para explicar seu mundo, os povos utilizassem da religiosidade por ser menos trabalhoso, já que explicá-lo através da ciência teria que produzir provas científicas, acarretando o trabalho de pensar.

Por último, as "generalizações espaço-temporais", dando a certas sociedades características que elas não têm, como a afirmativa: "Grécia e Roma foram as duas civilizações da Antiguidade que mais utilizaram o trabalho de escravos, tanto nas cidades quanto nos campos". Os autores citam esse exemplo para mostrar como isso está presente nos livros didáticos e que ao adotarmos um determinado livro, o professor deve estar atento a tais questões. (SILVA; GONÇALVES, 2001, p. 125-135). A coleção de História adota pela escola é aprovada pelo PNDL, o livro pertence a editora FTD, esta coleção é estruturada em unidades gerais para dividir a cronologia dos diferentes períodos históricos elencados como "conteúdos programáticos" do curso e articulando em seus volumes temas de história geral e história do Brasil. A História do Brasil está inserida em cada série e é abordada de forma relacionada a História Geral. O

volume do 6º ano é dividido em 4 unidades, e em 12 capítulos, os capítulos contém subitens que abordam as especificidades de cada conteúdo, e ao final de cada capítulos o autor sugere atividades para reflexão e para fixação do conteúdo.

O foco da análise que se direciona este trabalho está na unidade III, no capítulo 8 intitulado "O mundo grego e a Democracia" página 127, neste capítulo o autor busca uma abordagem cultural, onde considera temas relevantes da cultura grega, como a democracia, explanando o tema, nesse primeiro momento, sem colocar mais detalhes de como era o processo democrático na Grécia.

No item seguinte, página 128 e 129, com o título "O conceito de Antiguidade Clássica" o autor traz a proposta de conceituar a antiguidade clássica utilizada pelos europeus no século XVIII e a atual, onde considera-se a história da América, África e China, como pertencentes a antiguidade clássica, justificando que essas sociedades também desenvolveram a escrita, e mesmo povo africanos e indígenas que não desenvolveram a escrita tiveram uma "história dinâmica e movimentada" com grandes feitos. Boullos ainda argumenta que todos os povos antigos, possuem características comuns, o que facilita estabelecer "semelhanças e diferenças entre suas histórias." Boullos (2018). Descrevendo e fazendo o estudante refletir sobre os impactos que o uso desse termo "Antiguidade Clássica" traz a outros povos, quando há uma supervalorização da cultura greco-romana.

2.2. Mitologia em sala de aula

Não é de hoje que o mito grego chama atenção de pessoas em várias áreas de conhecimento, bem como em esferas que não abarcam diretamente a educação formal, "transbordando" para o cinema, os games, etc. Talvez porque a literatura clássica carregue em si, "valores universais" (pelo menos na perspectiva Ocidental) e histórias atemporais, que fascinam e encantam, pois tem a ver com "profundos problemas internos, com os profundos mistérios, com os profundos limiares da travessia" (CAMPBELL, 1990 p. 15). Voltar ao mito grego é fazer um caminho de volta para casa, pois muitos pensadores buscaram a Grécia, não pelo interesse na região, mas por causa da influência grega na história do Ocidente. Assim, por exemplo, no campo da psicanálise, Freud em seu livro *A interpretação dos sonhos* (1900), cita Sófocles e o amor de Édipo pela mãe. Mesmo antes de Édipo, ele já analisava outros aspectos como o "amor platônico" e a "catarse" no contexto do mito grego.

O mito grego é um exemplo de histórias clássicas que, transpassam os séculos e continuam sendo lidas e relidas, deixando suas marcas nas sociedades do passado e no mundo contemporâneo. Estes mitos, cheio de deuses com poderes como: Zeus, Afrodite, Atena; monstros como: Kraken, Minotauro, Quimera; heróis como: Aquiles, Teseu e Hércules enriquecem e são constantemente usados na filosofia, na arte, na cultura, escultura e em tantas outras áreas.

Ao utilizar o mito em sala de aula, com toda sua riqueza alegórica, faz com que o aluno-leitor interesse em outras leituras, através da continuidade de outras histórias, outras vivências, levado pela curiosidade e prazer que a leitura dos clássicos pode lhe proporcionar. Sobre o prazer da leitura do texto literário, Zilberman ressalta:

> A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranho convincente do mundo fictício proposto pelos escritos, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas dos familiares e que está habituado (ZILBERMAN, 2009, p.18)

Mesmo que alguns jovens atuais, não estejam mais, tão habituados a leitura de clássicos, segundo Calvino (1993, p.10) as leituras juvenis são pouco frutíferas, pela falta de foco do jovem, mas fornecem "modelos" e são ou podem ser "formativas no sentido que dão forma às experiências futuras", e a escola tem o papel de levar até nossos jovens esse contato com o mundo da leitura e dos clássicos. Pois a leitura em si, já seria um prazer.

3. METODOLOGIA

Para desenvolver a pesquisa proposta nesse estudo, adotou-se a pesquisa qualitativa com estudo de caso, para verificar o que os alunos conheciam sobre mitologia grega, e qual o interesse deles nessa temática. Tal percepção nos remete diretamente às relações de ensino e aprendizagem nas salas da unidade escolar que abarcam nossa amostragem. Além da análise do livro didático adotado pela escola.

Segundo Chizzoti (2003), tanto o método qualitativo, quanto as diferentes orientações filosóficas e tendências teóricometodológicas utilizam-se de estratégias qualitativas para coletar e analisar os dados de suas pesquisas, a seguir:

> [...] entrevista, observação participante, história de vida, análise do discurso, estudo de caso, pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisaação, teoria engendrada, e estudos culturais" (CHIZZOTTI, 2003, p. 222).

Nesse sentido, o presente trabalho, utilizará a metodologia qualitativa junto ao estudo de caso, buscando através de reflexões dos alunos e das práticas docentes em sala de aula, coletar dados para analisar as visões dos entrevistados sobre aspectos da mitologia e literatura grega, trabalhadas nas turmas de 6° Ano do Ensino Fundamental II, Anos Finais. Através da elaboração de dois roteiros de entrevistas (tanto com perguntas abertas como fechadas), direcionadas tanto aos discentes como ao docente da escola pesquisada.

Chizzorri (2010); Yin (2001); ludke, André (2013) e Mazzotti (2006) explicam o estudo de caso como estratégia de investigação qualitativa evidenciado no âmbito das ciências humanas e educacionais, tendo como função realizar diagnósticos extremamente detalhados sobre determinado problema social dando indícios eficazes de como resolvê-los, sendo utilizado para investigar unidades únicas ou múltiplas discorridos em indivíduos, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido como um plano mais abstrato no que diz respeito a decisões, programas, políticas, processo de implementação ou mudanças organizacionais e institucionais. Sabe-se que "[...] pesquisa de estudo de caso pode incluir tanto estudos de caso único, quanto de casos múltiplos" (YIN, 2001, p.22).

4. ANALISE DE DADOS

Os sujeitos dessa pesquisa estavam no 6º ano do Ensino Fundamental II, em 2023, no período em que ocorreu a pesquisa na EMEF "Aureníria Correa Pimentel". A pesquisa foi realizada no turno Vespertino, com alunos do 6ºA, nos meses de novembro e dezembro de 2023. A escolha da turma para essa pesquisa foi feita de forma aleatória, pois não havia critérios específicos para a escolha, necessário apenas que fossem alunos do 6º ano. A turma é composta de 14 meninas e 11 meninos, de idades entre 11 a 14 anos, todos eles moram no bairro Novo Horizonte, é um bairro localizado na zona urbana, cerca de 13 quilômetros da capital-Vitória e a 15 quilômetros do centro do município da Serra. É um bairro que tem um comércio movimentado, está bem localizado próximo ao terminal de Carapina, onde está localizada a escola alvo da pesquisa.

A primeira visita à escola, ocorreu no dia 09/11/23, na aula da professora X, professora efetiva no município da Serra. Neste dia, a pesquisadora foi apresentada a turma, e teve a oportunidade de falar sobre sua trajetória estudantil, explicar a importância dessa pesquisa acadêmica, além da entrega do termo de esclarecimento livre e esclarecido, para que fosse preenchido pelos responsáveis, condição indispensável para a participação na entrevista.

O início das entrevistas aos alunos ocorreu no 14/11/23, na sala de ciências da escola, que não estava sendo utilizada neste dia, e onde os alunos fossem entrevistados individualmente. As entrevistas foram gravadas por um aparelho de celular, o roteiro de entrevistas foi lido, para o entrevistado, onde este teve um tempo para pensar e responder cada pergunta. Todos os entrevistados no primeiro momento, disseram seu nome sua idade, além de responder se morava ou não no bairro, o nome de sua professora de história e em que ano ele se encontrava, tudo para legitimar o processo.

O objetivo das perguntas era para levantar dados que demonstrassem se a turma tinha acesso à leitura, onde eles preferiam ler, o que gostavam de ler, se conheciam o mito e respec-

tivamente a mitologia grega, e o que eles mais identificavam, na busca por identificar, de que modo o mundo grego os interessa e de que forma é possível, utilizar esse interesse em prol de leitores mais assíduos e críticos. Assim foram feitos os levantamentos de dados.

Os alunos iniciaram a entrevista respondendo o que mais gostavam de ler, livros ou histórias em quadrinhos. Foi constado que a maioria deles gostavam de ler histórias em quadrinhos, por se tratar muitas vezes de uma leitura com linguagem mais "fácil" e rápida, sendo histórias curtas. O aluno Y, respondeu que lê histórias em quadrinhos era mais acessível, pois comprar um livro para ele, era muito "caro". Foi questionado onde eles gostavam de fazer suas leituras, fora ou dentro dos ambientes escola, 64% disseram preferir um local fora da escola, e justificaram que era curto o período que a escola disponibilizava para a leitura livre, onde as crianças leem o que mais lhe atrai. Dos 16% que não liam, alguns disseram não gostar de ler, outros justificaram não ter tempo para se dedicar a leitura, hora nenhuma do dia. Os dados expõem o que alguns autores como Dering e Silva (2017), já haviam constatado, a falta de prática de leituras no ambiente escolar, corroborando para a impossibilidade de formação de leitores.

Em outro rol de perguntas produzidas no roteiro fizemos questionamentos mais específicos acercas dos mitos gregos que, como aqui já argumentado, fazem parte direta do componente curricular de História para o 6° Ano, bem como tem seu conteúdo, ainda que de maneira mais sintetizada contemplado no livro didático adotado na escola que se faz nosso objeto de estudo. Nesse sentido, ao responderem acerca do que entendiam sobre o conceito de mito (em geral), assim os alunos apresentaram suas repostas:

Gráfico 1: O que você entende sobre o mito?

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da entrevista (2023)

Como é possível perceber, um quantitativo relevante de alunos – 28% deles – responderam não se lembrar, ou não saber dizer o que seria o mito. Outros 28% disseram que são histórias dos deuses, demonstrando que boa parte deles sabe o que é o mito. Os que se lembravam não conseguiam dissociar a palavra mito, da cultura grega, considerando que o mito só existia

nessa cultura, o que chamou bastante atenção, se consideramos que todos os povos tem em sua cultura muitos mitos, inclusive a cultura brasileira e capixaba e que, decerto, parte desses mitos já foram tratados na escola, mesmo no curso do 6° ano. Por conta dessas respostas, no caderno pedagógico aqui proposto optamos por dedicar uma parte da cartilha digital à apresentação de alguns desses mitos de criação. Interessante perceber que 20% disse conhecer os mitos através de filmes, pois tem acesso a televisão em casa, e é um tipo de entretenimento de mais fácil acesso.

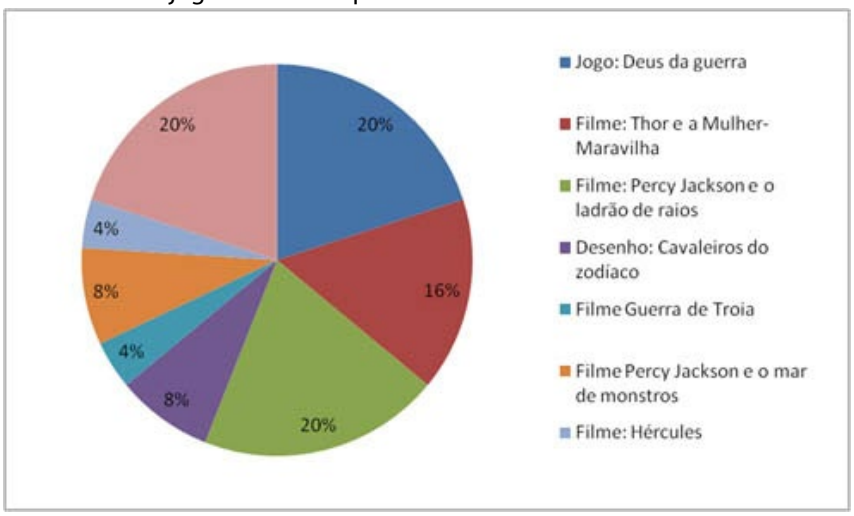
Fora perguntado em que aula esses alunos ouviram falar do mito, se em algum componente curricular além da História, ou em alguma atividade ou projeto escolar realizado no curso do ano letivo. Para a resposta a essa pergunta constatou-se que o percentual de alunos permaneceu bem elevado para respostas que evidenciavam a falta de lembrança deles em torno da temática. Quando questionados mais diretamente sobre a mitologia grega, e o que os alunos sabiam sobre ela, as respostas foram bem variadas, como se vê no gráfico 2.

Gráfico 2 - O que você sabe sobre a mitologia grega?

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da entrevista (2023)

Como já ressaltado anteriormente, para os alunos entrevistados, o mito é uma criação exclusivamente grega, não associando a palavra mito com nenhum outro povo ou com cultura. Esta constatação corroborou para a elaboração de sugestões de atividades no caderno pedagógico que levem à criança a perceber que o mito não é exclusividade da cultura grega, mas a todos os povos do passado. Nota-se que 40% disse não se lembrar do que seria o mito grego, e 32% disse saber que eram histórias fictícias, podemos ainda juntar a isso 12% que respondeu ser histórias inventadas, contudo, 8% conseguiu dizer claramente que se tratava de história dos deuses. Quando perguntado sobre o conhecimento de jogos e filmes que tinha enredo a mitologia grega, o gráfico demonstra uma variedade de filmes e até jogos onde eles conseguem identificar o mito grego, os mais lembrados foram Deus da Guerra (jogo) e Percy Jackson e o ladrão de raios (filme). 8% se lembraram do desenho Cavaleiros do zodíaco.

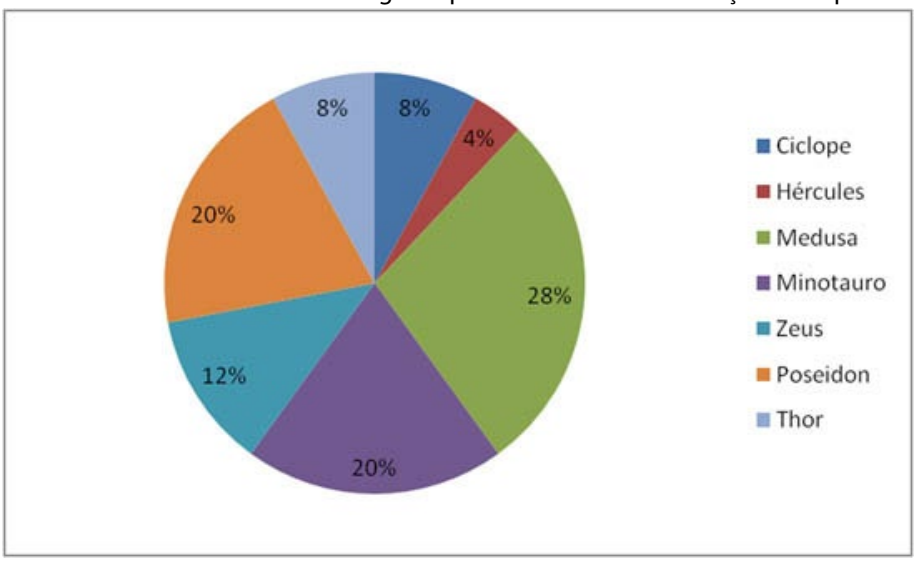
Gráfico 3 - Conhecimento de jogos ou filmes que tenha como tema ou em seu enredo a mitologia grega?



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da entrevista (2023)

Observa-se com esse resultado do gráfico 3 que eles se lembraram de pelo menos um desenho, jogo ou filme, que tiveram contato, e que recordaram estar ligados ao mito grego. Observa-se que os alunos conhecem ou se recordam das histórias mitológicas que estão presentes em releituras da indústria do entretenimento. Entretanto, poucos alunos disseram recordar de um mito grego que tenha visto na escola, em algum teatro apresentado, de parte de um livro lido por seu professor na aula de português ou história, deixando um forte indício - com as respostas dadas - que não se lembravam ou não tiveram acesso aos textos mitológicos originais, ou mesmo os adaptados para adolescentes. Proposta que foi inserida como sugestões de atividades no caderno pedagógico, produto final deste trabalho. Visto que, no capítulo do livro História e Sociedade do 6º ano, analisando, não continha nenhum texto mitológico. Já quando perguntados sobre qual mito eles mais gostavam (questão 4) obtiveram-se as seguintes respostas:

Gráfico 4 – Nas histórias mitológicas qual te chamou mais atenção? Por que?



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da entrevista (2023)

O mito mais lembrado foi o da Medusa, a sacerdotisa de Atena, que quando profanou o templo da deusa, se envolvendo sexualmente com Zeus e, por isso, foi amaldiçoada e teve seus cabelos transformado em cobras, e com um olhar que petrificava quem a olhasse. Por ter sido o mito mais lembrado, este foi escolhido para ser apresentado no caderno pedagógico como texto literário para os alunos.

Poseidon foi o segundo mito mais lembrado pelos alunos, que disseram gostar muito do filme Aquaman, que recentemente foi lançado no cinema (2023) com o título "Aquaman 2: O Reino Perdido", e que foi visto por alguns alunos. Nota-se que os alunos tem tido contato com a mitologia através de filmes e jogos, e não por leituras feitas por estes nas escolas. As entrevistas evidenciaram tal constatação.

Quando Viana cita:

> por muito tempo, a escola privilegiou o uso da língua escrita, mas a atualidade requer imagens, pois hoje o mundo é da imagem. A invasão da imagem mostra que o estímulo visual se sobrepõe no processo de ensino/aprendizagem, pois a cultura contemporânea é visual. O aluno é estimulado pelas histórias em quadrinhos, videogames, videoclips, telenovelas, cinema, jogos variados, inclusive do computador, todos com apelos às imagens (VIANA, 2010, p.3)

Assim, também para o caso estudado, percebe-se como a linguagem visual tem influenciado muito nossas crinaças e adolescentes e que faz parte do cotidiano, sendo possivel usar tais recursos para enriquecer e aguçar a leitura em sala de aula. Nesse sentido, as relações de ensino-aprendizagem podem contemplar diferentes formas de linguagens para a exploração de um tópico de conteúdo, aliás, conforme discutido acima, em consonância com o que prevê a BNCC.

Por último, foi perguntado qual história de todas as já ouvidas havia chamado mais a atenção e por que? O resultado foi similar ao do gráfico 4, o mito de Medusa foi o mais lembrado. Quando perguntado o por que, as respostas foram diversas. O aluno C, disse: "a história de Medusa é muito legal, ela poderia fazer todo mundo virar pedra e mesmo após sua morte, ela tinha poderes". Já o aluno F, responde: "É muito diferente ela ter cabelos feitos por cobras. Dá muito medo olhar para ela".

Percebe-se, com base nas respostas dos discentes, que diversos mitos foram lembrados por se tratar de personagens com alguma característica física marcante: a Medusa pelo seu cabelo de cobras; o Minotauro por ser metade homem, metade boi; Poseidon por viver dentro dos oceano; Ciclope por ter um olho só e ser gigante; Thor e Hércules por sua força; Zeus por ser o mais poderosos dos deuses.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi uma experiência que permitiu compreender melhor vários aspectos abordados nesse trabalho, o uso do livro didático em sala de aula foi um deles. Ao analisar o livro, pode-se perceber quais conteúdos foram contemplados e como estes foram abordados nas relações de ensino e aprendizagem em sala de aula. Em relação ao capítulo sobre Grécia Antiga, nota-se a ausência de textos mitológicos, e um aprofundamento nesse tema, que com a pesquisa ficou evidente o intesse dos alunos por esse tema. Outra aspecto que o levanamento dos dados empíricos – por meio das entrevistas – nos permitiu perceber quais gêneros literários os alunos mais se identificaram, e os motivos que levam estes a ler ou não com mais frequência, os locais prediletos para a leitura, o acesso que eles tem a esse material dentro outros aspectos.

Sabe-se que para o aluno se tornar um leitor proficiente, é necessário muito estímulos e prática. São anos até que esse indivíduo desenvolva o gosto pela leitura. A escola tem um papel fundamental na vida desse indivíduo para o tornar praticante do ato ler, interpretar, e compreender de forma global e assim o inserir como um ser social.

Todos os dados gerados na pesquisa, bem como as análises teórico metodológicas permitiram alcançar com êxito os objetivos propostos nesta dissertação. Isso por que, os resultados demonstram que os alunos se interessam pelos textos literários, e que estes textos, são capazes de promover e ampliar a competência leitora dos alunos.

Notou-se nesta pesquisa que a leitura de textos literários nem sempre é feita no ambiente escolar, e que poderiam ser mais explorados tanto nas aulas de português quanto de História, pois são disciplinas que tem relação direta com a leitura e interpretação, embora a prática desta, vai contribuir para a todas as outras disciplinas. Cabe aos professores levarem para a sala de aula, mais textos que os alunos se identifiquem, ampliando a prática da leitura em sala de aula, já que na pesquisa os alunos disseram não ser a escola o local preferido por ele, para a prática da leitura. Seria uma oportunidade para que eles reconhecerem a escola e a sala de aula como um local que oportuniza a prática da leitura. Averiguou-se, por meio da análise das entrevistas que embora o professor em sala de aula tenha trabalhado os mitos gregos, muitos deles não conseguiram se lembrar, podendo o professor retomar o conteúdo ou mesmo aprofundar o tema, para que os alunos fixem o conhecimento adquirido. O caderno pedagógico pode ser usado como suporte para esse resgate de conteúdo, onde os alunos, além de rever e estes poderiam explorar melhor a temática da mitologia grega.

Outra possibilidade de abordagem dessa pesquisa seria a escola utilizar os dados aqui levantados para buscar alternativas em que os alunos pudessem identificar e utilizarem a escola como local de leitura prazerosa, já que é possível buscar meios para a unidade adquirir

livros paradidáticos adaptados para o público em questão, além de criar um ambiente onde o aluno possa passar um momento durante a semana com a orientação de um professor para desenvolver a leitura.

Todas essas sugestões são para que o aluno queira utilizar o ambiente escolar para ler. Isso pode trazer novos leitores, pois como vimos nas entrevistas, os alunos recomendam a outros os livros que estão lendo e que gostaram. Criando um ambiente propício para a prática da leitura.

Os fundamentos teóricos deste estudo demonstram que o professor pode e deve ser a figura determinante que pode conduzir o aluno ao gosto pela leitura, no uso de materiais didáticos, de apoio, em suas aulas expositivas, é possível trabalhar para que o discente tenha gosto por ler e conhecer novos mundos, explorar novas possibilidades, tanto em sala de aula, quanto fora dela.

Entende-se também que o comprometimento do educador, ao utilizar metodologias diversificadas contribuem para o desenvolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem.

Acreditamos que o presente trabalho possa servir como base de análise para repensar as práticas de ensino e aprendizagem, bem como promover recursos didáticos para que os professores atuem em sala de aula. Pois, entende-se que é de extrema importância que novos trabalhos acadêmicos surjam e que tenham em si sugestões de prática para contribuir para o trabalho do professor em sala de aula.

As entrevistas demonstram que os professores já fazem uso de estratégias e métodos que contribuem para a formação do leitor crítico, porém, é possível expandir e diversificar tais práticas para que a leitura se torne, cada vez mais presente em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Componente curricular – História. Disponível em basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 08/01/2023

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Danielle Santos de. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. Periódico de Divulgação Científica da FALS, 2010. Disponível em: http://fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf. Acesso em: 20/02/2023.

CALVINO, Italo. **Por que Ler os Clássicos**. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do Mito**. São Paulo, Palas Athenas, 1992, pág.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. 2.ed- São Paulo: Cortez, 2010.

DERING, Renato de Oliveira; SILVA, Eduardo. **Cinco (im)possiblidades para a formação de leitores no ambiente escolar público**. Revista Água Viva, v. 2, n. 1, 18 jan. 2017.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2013. p.8.

KRUG, F. S. **A importância da leitura na formação do leitor**. In.: REI – Revista de Educação do IDEAU, v. 10, n. 22, Erechim, 2015.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A.**A Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura?/ Maria Helena Martins, 19. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 129, pág. 637-651, 2006.

VIANA, M. C. V., **O Cinema na Sala de Aula e a Formação de Professores de Matemática**. Mini-curso oferecido aos alunos do Curso de Matemática na UFRRJ. Dia de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.18 de maio de 2010. Seropédica- RJ.

Yin, Roberto k. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

ZILBERMAN, R. (2008). **O PAPEL DA LITERATURA NA ESCOLA**. Via Atlântica, 1(14), 11-22. https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376 acessado em 08/05/23.

CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONTRIBUTION OF PLAYFULNESS IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN EARLY EARLY EDUCATION

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Cenilda Graça Ribeiro Terra[1]
Mariluza Sartori Deorce[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo compreender como as atividades lúdicas podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Além disso, busca-se identificar quais brinquedos, materiais didáticos estão disponíveis na escola, e com que frequência são utilizados. Na pesquisa, busca se compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores ao incorporarem recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Nesse contexto, fundamentamos nosso estudo nas ideias de Kishimoto (2009), Vygotsky (2016), Piaget (2003) e Santos (2000). Utilizamos a metodologia do estudo de caso, adotando uma abordagem qualitativa de natureza descritiva interpretativa. Os participantes da pesquisa foram quatro professores que atuam com turmas de maternal no CMEI "Bem-Me-Quer" . A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, a partir de um roteiro programado com perguntas abertas e fechadas. Os resultados encontrados apontaram significativos esforços dos professores no desenvolvimento da ludicidade em sua prática pedagógica. Foram observamos também que as ações pedagógicas lúdicas, mediadas pelo uso de jogos, brinquedos, atividades diversas, desempenham um papel essencial no processo de ensino aprendizagem e alfabetização dos alunos do maternal do CMEI "Bem-Me-Quer", a fim de contribuir para a ampliação de seus conhecimentos.

Palavras-chave: Ludicidade. Brincadeiras. Jogos. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article is an excerpt from a master's degree research that aimed to understand how playful activities can contribute to the teaching-learning process of children in Early Childhood Education. Furthermore, we seek to identify which toys and teaching materials are available at school, and how frequently they are used. The research seeks to understand the difficulties faced by teachers when incorporating playful resources into the children's teaching-learning process. In this context, we base our study on the ideas of Kishimoto (2009), Vygotsky (2016), Piaget (2003) and Santos (2000). We used the case study methodology, adopting a qualitative approach of a descriptive and interpretative nature. The research participants were four teachers who work with nursery classes at CMEI "Bem-Me-Quer". Data collection was carried out through semi-structured interviews, based on a programmed script with open and closed questions. The results found showed significant efforts by teachers to develop playfulness in their pedagogical practice. We also observed that playful pedagogical actions, mediated by the use of games, toys and various activities, play an essential role in the teaching-learning and literacy process of kindergarten students at CMEI "Bem-Me-Quer", in order to contribute to expanding their knowledge.

Keywords: Playfulness. Jokes. Games. Child education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, como fase crucial no desenvolvimento das crianças, tem sido alvo de crescente atenção e reflexão por parte de pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas. Em meio a esse contexto, emerge a necessidade de compreender e valorizar as singularidades do processo de ensino e aprendizagem nessa etapa crucial da formação humana.

Este artigo traz parte da pesquisa de mestrado e inicia se a partir de uma vivência pessoal enraizada na formação em Normal Superior e no fascínio pelo universo pedagógico voltado à Educação Infantil. Partindo dessa experiência, o foco recai sobre a utilização dos jogos e brincadeiras, elementos fundamentais da ludicidade, que permeiam todas as fases da vida humana, desempenhando um papel crucial nas interações sociais e no desenvolvimento integral das crianças.

A relevância do jogo na escola transcende a mera diversão, pois proporciona melhorias significativas para todas as crianças, estimulando não apenas o desenvolvimento físico, mas também o cognitivo e emocional. Nesse sentido, o ato lúdico não se limita ao produto final, mas reside na própria ação de brincar, onde a imaginação se torna realidade e a criança se revela em sua plenitude criativa.

Teóricos como Vygotsky destacam o brincar como um espaço privilegiado para a construção de novos entendimentos sobre a realidade, oferecendo às crianças a oportunidade de experimentar e compreender situações cotidianas de forma lúdica e segura. No entanto, apesar do reconhecimento da importância do brincar tanto em documentos oficiais quanto na literatura acadêmica, sua efetiva incorporação nas práticas pedagógicas nem sempre é uma realidade.

Neste contexto, este artigo busca aprofundar a compreensão sobre o papel do brincar na Educação Infantil, destacando sua relevância no desenvolvimento integral das crianças e na promoção de uma prática pedagógica mais inclusiva e eficaz. Ao explorar as diretrizes curriculares e os referenciais teóricos que embasam essa discussão, pretende-se oferecer subsídios para repensar e fortalecer o lugar do lúdico no ambiente educacional, contribuindo para uma educação mais humanizada e alinhada com as reais necessidades e potencialidades das crianças em sua jornada de aprendizagem.

2. JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRAS

A história da infância no Brasil revela que, em diferentes épocas e contextos, as crianças se envolvem em diversas formas de brincadeiras. De maneira mais abrangente, a atividade lúdica engloba três conceitos principais: jogo, brinquedo e brincadeira. Os jogos, brinquedos e brincadeiras são atividades fundamentais que, por um lado, contribuem para o desenvolvimento físico, motor, emocional, entre outros aspectos, e, por outro lado, funcionam como um espaço de experimentação e aprendizado das regras da sociedade em que estão inseridas.

Nesse sentido, percebe-se a relevância das atividades lúdicas como forma de contribuir para a formação e o desenvolvimento integral na primeira etapa da Educação Básica nas escolas municipais de Presidente Kennedy. O lúdico proporciona às crianças momentos de aprendizagem com significados, socialização e descoberta do meio em que vivem. Ao participarem de atividades lúdicas na escola, as crianças têm a oportunidade não apenas de adquirir conhecimentos, mas também de desenvolver habilidades socioemocionais e cognitivas importantes para sua formação integral.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

> A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos, cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas (RCNEI, 1998, p. 21).

Para que as crianças possam se desenvolver plenamente, busca se por vínculos, interações com adultos, com outras crianças, além de utilizar diferentes recursos didáticos, a exemplo da imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal.

De acordo com Santos (2000), o lúdico desempenha um papel fundamental na infância, pois nesta fase a criança busca compreender o mundo ao seu redor, estimulando sua curiosidade e iniciativa. O professor, portanto, deve criar situações lúdicas que sejam compatíveis com as necessidades e o estágio de desenvolvimento de cada criança. As atividades lúdicas, quando bem planejadas e com objetivos definidos, são uma metodologia excelente para ser utilizada na Educação Infantil, pois permitem que a criança aprenda enquanto brinca. Isso não apenas estimula a lateralidade e a socialização, mas também auxilia no desenvolvimento intelectual, contribuindo para formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos.

A brincadeira envolve a criança de maneira completa, oferecendo-lhe uma maior motivação em relação à rotina escolar e proporcionando aprendizado enquanto se diverte. Ela desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que a criança explore e reconheça suas próprias limitações, ao mesmo tempo em que promove sua autoestima e interação com outras crianças. Além disso, a brincadeira contribui para o desenvolvimento da linguagem interrogativa, criando oportunidades de aprendizado que desafiam os conhecimentos prévios da criança e introduzem novos elementos para sua compreensão cognitiva (ANTUNES, 2009).

Através da brincadeira, a criança desenvolve seu senso de companheirismo, aprende a conviver com os outros, lidando com vitórias e derrotas, e busca compreender e seguir as regras do jogo, enquanto compartilha suas experiências com os demais. Ao brincar, as crianças

aprendem a cooperar, respeitar as regras, os direitos dos outros e a autoridade, assumir responsabilidades e aceitar as consequências de suas ações. Em resumo, a brincadeira é uma forma essencial de preparar as crianças para viver em sociedade (KISHIMOTO, 2009).

O brinquedo estimula a inteligência, pois permite que a criança solte sua imaginação e desenvolva sua criatividade. Além disso, proporciona o exercício da concentração, atenção e envolvimento. O brinquedo, como suporte da brincadeira, conforme observado por Santos (2000), pode estimular a curiosidade, iniciativa e autoestima da criança, contribuindo assim para sua aprendizagem e satisfação pessoal.

Não há brinquedo sem regras. Mesmo nas situações imaginárias de brincadeiras, as crianças seguem regras de comportamento, mesmo que não sejam formalmente estabelecidas. Por exemplo, ao se imaginar como mãe de uma boneca, a criança deve obedecer às regras do comportamento maternal (VYGOTSKY, 2016).

Quanto aos jogos, Piaget (2003) enfatiza sua importância na vida da criança, observando que "todo jogo é, de certa forma, altamente interessado, pois o jogador está preocupado com o resultado de sua atividade". Os jogos não apenas proporcionam diversão e desenvolvimento físico, mas também têm um papel significativo no desenvolvimento intelectual, nas habilidades visuais e auditivas, no aprimoramento de reflexos, na estimulação da memória e no exercício do raciocínio criativo. Além disso, os jogos ajudam as crianças a compreender a realidade humana, a reconhecer a existência do outro e a entender suas relações sociais.

Os professores podem utilizar uma variedade de jogos em atividades relacionadas à leitura e escrita, desde os mais simples até os mais complexos. Eles também podem incorporar jogos em outros conteúdos, aproveitando os benefícios da socialização entre os alunos. Os jogos ajudam a reduzir o egocentrismo, promovem situações de competição e colaboração, desenvolvem a capacidade de observação e facilitam a aprendizagem do respeito ao próximo, de maneira agradável e eficaz.

Na perspectiva de Santos (2000), a brincadeira na Educação Infantil deixou de ser considerada apenas um passatempo ou divertimento, passando a ser reconhecida como uma parte intrínseca da vida da criança. Nesta fase inicial da Educação Básica, que busca o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos, as brincadeiras e os jogos são vistos como recursos pedagógicos essenciais.

Especialmente nas etapas iniciais da Educação Infantil, as brincadeiras de encaixe e construção desempenham um papel fundamental, oferecendo diversas possibilidades às crianças, estimulando sua atenção e desenvolvendo seu raciocínio. Conforme observado por Santos (2000), o brinquedo é um suporte para a brincadeira, capaz de estimular a curiosidade, iniciativa e autoestima da criança, promovendo assim a aprendizagem e satisfazendo seus desejos.

Portanto, as brincadeiras e jogos não devem ser vistos apenas como formas de recreação na Educação Infantil. Eles devem ser integrados ao planejamento pré-escolar, em um ambiente que favoreça a aprendizagem, proporcionando à criança a oportunidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa, representando e explorando o mundo ao seu redor. Os jogos e as brincadeiras são recursos valiosos de interação, servindo como excelentes ferramentas para a assimilação do conhecimento e facilitação da aprendizagem.

3. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar sempre desempenhou um papel central na vida das crianças, manifestando-se em diversas formas e expressões. Este, juntamente com elementos relacionados, como jogos, brinquedos e brincadeiras, são de grande relevância tanto para a criança quanto para o seu desenvolvimento integral.

Para as crianças, o brincar está associado a várias dimensões fundamentais. Primeiramente, está o aspecto do movimento, no qual a criança percebe e explora seu corpo no espaço. Em seguida, encontramos a dimensão emocional, na qual a criança se envolve na brincadeira com emoção e atenção, experimentando o prazer inerente ao ato de brincar. Além disso, o brincar proporciona oportunidades de aprendizado por meio da interação com pares, adultos, ambiente e situações apresentadas. Por fim, o aspecto da socialização é essencial, pois as crianças compreendem e interagem com o mundo e o ambiente ao seu redor por meio das brincadeiras. Dessa forma, as atividades lúdicas desempenham um papel exclusivo em abordar as diversas dimensões de aprendizagem das crianças.

Rau (2012) explica que lúdico consiste em uma palavra que "deriva do latim *ludus* e significa brincar. Nesse brincar, estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras. A palavra é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte".

Como observado, o lúdico abarca tanto os brinquedos quanto as brincadeiras, cada um com o propósito de promover o desenvolvimento e o conhecimento das crianças. A criança é considerada um ser ativo e reflexivo, e é crucial que os professores da primeira infância incorporem essas ferramentas em sua prática educativa.

Ao utilizar recursos lúdicos, é importante que o professor tenha clareza sobre os objetivos que pretende alcançar com essas atividades. Além disso, os educadores devem estabelecer metas de ensino que levem em consideração o conhecimento prévio dos alunos, a cultura local e outros aspectos relevantes para garantir uma experiência escolar enriquecedora e significativa. Como pode ser visto:

> Para a superação das dificuldades, é preciso que você, educador, tenha conhecimento sobre as classificações dos jogos que possibilitam identificar quais tipos atendem aos objetivos elaborados de acordo com as necessidades dos alunos e do planejamento pedagógico; como organizar um ambiente

> rico e dinamizador de interações, como lidar com conflitos afetivos nas relações entre os educandos e como observar os avanços e as dificuldades explicitadas em momentos de jogos por meio da escuta das falas orais e corporais, pois o corpo também fala (KISHIMOTO apud RAU, 2012, p. 37).

Brincar de maneira descompromissada, sem planejamento e objetivos claros, não deve ser tolerado. A concepção de que o brincar na escola é meramente um hobby ou um passatempo tem sido superada ao longo do tempo. Diversos teóricos têm destacado a relevância da ludicidade no contexto da Educação Infantil. Assim, compreende-se que o brincar desempenha uma função distintiva e fundamental na vida da criança.

> A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. Tais discussões estão presentes na percepção de muitos educadores preocupados em organizar o trabalho pedagógico na sala de aula, de modo atraente e problematizador. (RAU, 2012, p. 44).

Pode-se afirmar que o ato de brincar é uma necessidade humana desde a infância, independentemente da idade. Nesse sentido, cabe ao professor explorar o brincar com seus alunos, realizando intervenções e orientações adequadas. Essa abordagem não apenas ajuda na compreensão das situações cotidianas, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento pessoal, físico, mental e intelectual das crianças.

O brincar não deve ser encarado apenas como um elemento cultural de distração, mas sim como um direito fundamental, reconhecido em leis como a Declaração dos Direitos da Criança da ONU e o Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme estabelecido no artigo 16 (BRASIL, 1990) (DUPRAT, 2014).

Por essas razões e outras, a ludicidade deve ser considerada fundamental na Educação Infantil, uma vez que esta etapa é crucial para promover o desenvolvimento cognitivo das crianças. Conforme destacado por Kishimoto, citado por Silva e Santos (2012, p. 02):

> O jogo é um instrumento pedagógico de grande significância. Dentro do contexto cultural e biológico, ele representa uma atividade livre e alegre que carrega consigo uma profunda carga de significação. Além de seu valor social, o jogo oferece inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, e contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para a vida em sociedade, onde ela participa e questiona os pressupostos das relações sociais estabelecidas.

Mais uma vez, podemos observar que as atividades lúdicas, por meio de brincadeiras ou jogos, desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças. Essas abordagens, que seguem normas e tipos específicos, proporcionam benefícios para a aquisição de conhecimento, ao mesmo tempo que promovem o convívio social.

Em conformidade com nosso pressuposto inicial, a BNCC, em conjunto com as DCNEI, estabelece um currículo para essa etapa educacional, que é organizado em torno de cinco campos de experiências que estão alinhados com os direitos da criança à aprendizagem e ao desenvolvimento. Esses campos são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Todos esses campos de experiências se entrelaçam na prática cotidiana de forma integrada, colocando o brincar e a interação no centro do processo educativo. As crianças estão imersas em relações com seus pares, compartilhando experiências diversas por meio de suas interações com a natureza e com o ambiente ao seu redor.

4. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa adotada trata se de uma abordagem qualitativa, descritiva interpretativa, visando compreender o papel das atividades lúdicas no ensino infantil. Segundo Oliveira (2014), a pesquisa qualitativa é um processo reflexivo que busca entender detalhadamente o objeto de estudo em seu contexto. Esta abordagem permite uma compreensão mais profunda do problema, facilitando o alcance dos objetivos.

O método de coleta de dados adotado foi a entrevista semiestruturada, composta por perguntas abertas e fechadas, organizadas em duas partes. A primeira parte abordou o perfil do professor, enquanto a segunda investigou o papel do tempo, espaço e brinquedos no ensino lúdico na Educação Infantil.

Conforme Oliveira (2014), a entrevista proporciona interação entre pesquisador e entrevistado, fornecendo descrições detalhadas do objeto de estudo. É crucial que o pesquisador mantenha neutralidade para evitar interferências durante a entrevista, garantindo clareza e precisão na coleta de dados.

Além das entrevistas, foi realizada uma roda de conversa com os participantes para trocar experiências sobre o uso da ludicidade em sala de aula. Essa técnica, embasada por Bedin e Del Pino (2019b), não só auxilia na coleta de informações, mas também promove aprendizado, discussões e elaboração de projetos, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades dos professores.

5. POSSÍVEIS DIÁLOGOS

Para a roda de conversa realizada nas dependências do CMEI, esta contou com a participação de quatro professoras regentes das turmas do Maternal. Durante esse encontro, as professoras compartilharam as atividades pedagógicas que costumeiramente desenvolvem

com os alunos do Maternal. Esse momento revelou-se crucial para identificar as principais práticas lúdicas utilizadas por elas, visando potencializar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Entre as atividades destacadas pelas professoras, estavam a pintura com os dedos que utiliza tinta guache, atividades relacionadas a números e letras por meio de canções, modelagem com massa de modelar, realização de rodas de histórias, entre outras.

Elas mencionaram que utilizavam uma variedade de atividades encontradas na internet, buscando desenvolver habilidades como coordenação motora e percepção visual, entre outras. Além disso, relataram que incluíam em suas práticas jogos com peças de Lego, bola, quebra-cabeças, entre outros. É evidente que as professoras reconheceram a importância do trabalho lúdico com os alunos do Maternal, pois estavam constantemente incorporando atividades desse tipo em seu planejamento pedagógico.

A seguir, os resultados das entrevistas são apresentados, e seguiram um roteiro de perguntas previamente elaborado. A primeira questão abordada dizia respeito à formação das professoras das turmas. Das quatro professoras entrevistadas, três possuíam formação em Pedagogia com especialização, enquanto uma possuía formação em Pedagogia e mestrado. Os dados revelam que os professores possuem uma sólida formação acadêmica para atuar nas turmas do Maternal do CMEI investigado e esta constatação está em conformidade com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), a qual, em seu Artigo 62, estabelece que:

> A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

É importante ressaltar que estudos têm demonstrado que não basta ao professor possuir apenas formação acadêmica, mas também é crucial que demonstre dedicação e comprometimento com a educação. Além disso, é fundamental que busque constantemente o aprimoramento de sua prática pedagógica por meio da formação continuada.

Quanto à segunda questão, referente ao tempo de serviço como professor, observa-se que três dos quatro professores entrevistados já atuam na área há mais de 15 anos, enquanto um deles possui menos de 5 anos de experiência. Esses dados revelam que todos os professores possuem uma significativa experiência no exercício da docência, o que contribui para a qualidade do ensino oferecido às crianças do maternal.

Para Tardif (2014, p. 11):

> O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola etc.

O desenvolvimento das competências docentes se inicia durante os anos de formação dos professores, uma vez que eles trazem consigo as memórias e exemplos dos profissionais que os influenciaram. Os professores combinam suas próprias experiências como estudantes com pesquisas científicas em educação, interações em ambientes escolares e relacionamentos com crianças, colegas e equipes de gestão. Todas essas vivências contribuem para a construção de conhecimento que lhes permitirá se destacar como professores alfabetizadores. Esse processo ocorre ao longo de sua formação e experiências de vida, dentro de contextos históricos e sociais, seguindo uma perspectiva de aprendizagem contínua.

Na próxima questão, os professores foram questionados sobre as principais contribuições do uso de brinquedos e materiais didáticos disponíveis na escola para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Buscou-se na pesquisa respeitar anonimato nas respostas e optou-se por identificar os entrevistados por letras.

O lúdico estimula a parte cognitiva da criança, motor e social. Através de atividades lúdicas a criança consegue expressa e suas vontades, necessidades e desenvolver sua criatividade e afetividade (Professora A).

> Lúdico é trabalhar de maneira que auxilie o processo aprendizagem do aluno (Professora B).
>
> Entendo que são atividades trabalhadas que contribuem no desenvolvimento integral da criança através de brincadeiras (Professor C).
>
> O lúdico, além de auxiliar no processo de ensino aprendizagem, produz diversos efeitos positivos no desenvolvimento dos alunos, seja no seu desenvolvimento motor, na socialização com os colegas (Professora D).

As respostas dos professores evidenciam a crença de que o uso do lúdico é fundamental para o desenvolvimento significativo da aprendizagem das crianças, uma vez que o ato de brincar faz parte de seu cotidiano, contribuindo para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral delas. De acordo com Kishimoto (1994), quando os adultos introduzem intencionalmente atividades recreativas com o propósito de promover tipos específicos de aprendizagem, garantem-se oportunidades educativas como resultado dessas atividades.

No decorrer da pesquisa solicitou-se que os entrevistados relatassem os principais elementos lúdicos que consideram indispensáveis para o desenvolvimento integral das crianças. Todos os entrevistados mencionaram o uso de jogos interativos, brincadeiras, músicas com gestos, manipulação de materiais concretos e vídeos conforme o planejamento pedagógico.

Diante das respostas, fica evidente que os professores empregam uma variedade de atividades lúdicas. Um ponto relevante destacado pela professora C é que "todos os elementos lúdicos que utilizamos são propostos a partir de objetivos estabelecidos no planejamento. Para cada atividade desenvolvida, temos um objetivo específico, sempre visando a aprendizagem de nossos alunos".

Assim, evidencia-se que os professores planejam a utilização do lúdico em suas aulas, determinando o tempo e espaço do brincar em suas aulas. Segundo Teixeira (2014), utilizar elementos lúdicos como ferramentas educativas em sala de aula exige que os educadores evitem a armadilha das brincadeiras não estruturadas. De acordo com a BNCC, é fundamental que os professores planejem e supervisionem as atividades desenvolvidas em vez de simplesmente permitirem que os alunos explorem livremente. Essa abordagem garante que o aluno se envolva na resolução de problemas e em esforço criativo, com o professor que busca estar presente como um guia durante todo o processo.

Em uma outra pergunta, os professores foram indagados se costumam incluir atividades lúdicas em seu planejamento pedagógico. Todos responderam afirmativamente, destacando que buscam sempre incorporar atividades lúdicas em seus planos. A professora B mencionou que

> A elaboração do planejamento de atividades lúdicas deve ser realizada por meio de pesquisas, alinhadas aos temas propostos para a turma. Além disso, os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo também contribuem para o desenvolvimento dessas atividades.

Assim, na pesquisa, ficou evidente que os entrevistados integram o lúdico em suas aulas com objetivos delineados em seus planos pedagógicos. Na Educação Infantil, a utilização do lúdico como ferramenta metodológica é de suma importância. O ato de brincar envolve a aplicação de regras para ensinar conteúdos, possibilitando que as crianças explorem seu ambiente e participem de experiências de aprendizagem agradáveis e significativas, o que, em última análise, contribui para um aumento na aquisição de conhecimento.

Neste contexto, Kishimoto (1994, p. 49) afirma:

> Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade.

Em uma outra pergunta indagou -se como os professores determinam o tempo e o espaço para o brincar em seus planejamentos. Os professores entrevistados responderam que todas as atividades lúdicas exigem planejamento por parte do professor, com objetivos definidos para garantir que a aprendizagem ocorra efetivamente.

Segundo Barbosa (2006):

> A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. (BARBOSA, 2006, p. 122).

Pensando justamente em um ambiente que favoreça essa diversidade de atividades, é importante reconhecer o quanto um espaço que integre elementos diversos pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa. A professora B ressalta que o espaço e o tempo são fatores fundamentais que permitem "vivenciar as experiências em relação às situações diárias". Dessa forma, compreende-se, por meio da fala dessa professora, o quanto a relação entre tempo e espaço está intrinsecamente ligada.

Também foi questionado de que forma o lúdico influencia na prática docente. Os entrevistados responderam da seguinte forma:

> Influencia em atitudes como dinamismo e sempre tendo força de vontade para trabalhar, tendo um crescimento e empoderamento na vida profissional (Professora A).
>
> Para nós professores trabalhar o lúdico é muito prazeroso, porque nos remete a imaginação de transformação (Professora B).
>
> Percebo que influência de maneira positiva, pois me permite analisar o desempenho das crianças mediante a realização de cada atividade trabalhada (Professora C).
>
> O lúdico é um recurso riquíssimo na busca da valorização do movimento das relações e da solidariedade (Professora D).

Diante das respostas obtidas, evidenciamos que os professores consideram o lúdico de grande importância para o desenvolvimento integral das crianças. Eles observam que ao trabalhar por meio da ludicidade, as aulas se tornam prazerosas e interessantes, despertando a imaginação dos alunos. Conforme Brennand:

> A escola é um espaço privilegiado que pode contribuir para que a criança brinque, tanto de forma tanto livre quanto orientada. Na escola, busca-se privilegiar o aspecto pedagógico do brincar, direcionando-o para a aprendizagem. As brincadeiras, na escola, são propostas como formas de aprender, de criar oportunidades de aprendizagem através de atividades lúdicas. Dessa forma, a criança é

> motivada a participar das atividades propostas e a se interessar pelas temáticas apresentadas através do ato de brincar (BRENNAND, 2009, p.111 e 112).

Dessa forma, os professores devem estimular a inteligência das crianças, utilizando recursos que desenvolvam o raciocínio, a criatividade e ampliem a imaginação infantil. Isso proporcionará às crianças na Educação Infantil a oportunidade de se tornarem cada vez mais independentes, confiantes e capazes de construir suas próprias habilidades.

Outra questão abordada foi em relação às dificuldades que os alunos apresentam ao realizar atividades lúdicas nas aulas. Os entrevistados relataram da seguinte forma:

> Observo que o lúdico desenvolve bem atenção, a imaginação, os aspectos motores e sociais. (Professora A).
>
> Percebo que as crianças assimilam o conteúdo de forma mais significativa, eles se interagem e existe uma maior troca de conhecimento entre professore e aluno (Professora B).
>
> Percebo que as crianças sentem prazer, alegria, estimula a expressividade da criança (Professora C).
>
> Percebo que através do lúdico eles criam suas próprias histórias (Professora D).

Percebe-se pelo relato das professoras que o lúdico traz pontos positivos na aprendizagem das crianças. Através do lúdico, as crianças desenvolvem a atenção e a imaginação. É por meio do lúdico que a criança constrói sua imaginação, reconhece e reproduz seu cotidiano, raciocina, descobre, persevera e aprende a falar. Elas percebem que há novas oportunidades de vencer, enquanto a brincadeira estimula a estimulação da criança, explora sua vida, opera os sentidos psicomotores e promove o desenvolvimento de uma gama completa de funções cognitivas. Segundo Navarro (2009, p. 2), "brincar é preciso, é por meio dele que as crianças descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social".

Finalizando a entrevista, foi perguntado se os professores acreditam que o lúdico pode influenciar no desenvolvimento das crianças. Todos responderam afirmativamente. Desse modo, vale destacar as seguintes respostas:

> Sim. O brincar se torna fundamental tanto para o aprendizado como para o desenvolvimento da criança (Professora B).
>
> Sim. Pois através das atividades lúdicas você ajuda a desenvolver a criatividade da criança (Professora D).

Integrar a criatividade, a música, a narração de histórias, a fantasia e a imaginação abundante nas práticas pedagógicas podem promover o desenvolvimento de competências

e facilitar novas descobertas para as crianças. Essa abordagem transforma o processo de alfabetização em uma etapa fundamental e prazerosa do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma experiência enriquecedora para o universo da criança à medida que ela aprende a ler e escrever.

Diante dos dados obtidos na entrevista, evidenciamos que os professores reconhecem a importância da utilização do lúdico em sua prática pedagógica, bem como as possibilidades de aprendizagem que as crianças adquirem, tais como linguagem oral, criatividade, raciocínio lógico e socialização. O lúdico contribui de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico desempenha um papel crucial no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores, sendo fundamental para o processo de ensino-aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Observamos que os professores têm dedicado esforços significativos à promoção da ludicidade em sua prática pedagógica. Este estudo buscou se aproximar dos processos de ensino e aprendizagem inovadoras com alunos do maternal do CMEI "Bem-Me-Quer", e destaca a importância das ações pedagógicas lúdicas, facilitadas por meio do uso de jogos, brinquedos e atividades diversas.

A ludicidade tem buscado contribuir de maneira satisfatória para a melhoria do ensino e aprendizagem das crianças na instituição. De forma dinâmica e criativa, os educadores têm conduzido suas ações lúdicas, valorizando-as, o que tem grande relevância no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, priorizando o processo de alfabetização das crianças matriculadas na instituição.

Com a pesquisa pode se compreender melhor a contribuição do lúdico para o desenvolvimento do aprendizado da criança, pois o mesmo facilita a linguagem e estimula o desenvolvimento cognitivo, motor e social na Educação Infantil. Ao utilizar o lúdico como ferramenta pedagógica, os professores facilitam a participação, interatividade e comunicação das crianças, integrando-as nas atividades educativas.

O ambiente escolar torna-se um espaço confortável e alegre, transmitindo uma mensagem de acolhimento e permitindo que as crianças desenvolvam a aprendizagem de maneira eficaz. A escola desempenha um papel fundamental como local de aprendizagem, encontro e comunicação, onde as crianças compartilham conhecimentos e socializam, criando vínculos interativos que se refletem na idade adulta.

As atividades recreativas desempenham um papel importante ao fortalecer esse vínculo interativo. Esta pesquisa servirá de base para novas investigações e reflexões sobre as contribuições do lúdico no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, além de colaborar para novas propostas no contexto escolar. É fundamental considerar os benefícios das práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade da criança e do ambiente escolar por meio de atividades lúdicas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil:** prioridade imprescindível. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRANDÃO, C. R., & Borges, M. C. (2007, jan./dez.). **A pesquisa participante:** um momento da educação popular. Rev. Ed. Popular, 6(1), 51-62.

BRANDÃO, C. R., & STRECK, D. (2006). Pesquisa participante: a partilha do saber: Uma introdução. In C. R. Brandão, D. Streck (Orgs.). **Pesquisa participante:** a partilha do saber (p. 7-20). Aparecida, SP: Ideias e Letras.

BRASIL. Ministério da Educação e o Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** conhecimento de mundo. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 5/2009** – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Brasília, 2009b.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao final_site.pdf. Acesso em jun. 2023.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. ROSSI, Silva José. Trilhas do aprendente volume 4: **Ludicidade e desenvolvimento da criança II**. Ed. Universidade/UFPB, João Pessoa, 2009.v.4

BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. Análise de Atitudes: proposições docentes sobre a utilização de Rodas de Conversa na formação inicial de professores. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 5, n. 11, 2019b, p. 132-149.

DUPRAT, Maria Carolina Duprat. **Ludicidade e Educação Infantil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (org.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:** perspectivas políticas e pedagógicas. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

FRANCESCHINI, Luciene. **"Apenas brincando"? Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil de São Caetano do Sul**. Dissertação de Mestrado. USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul/ Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

FURTADO, Maria Roberta Miranda. **Brincadeiras, jogos e a autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil:** um estudo de intervenção. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10158>. Acesso em:.28 jul. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Editora, 1994.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LE BOTERF, G. (1984). Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In C. R. Brandão (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, SP: Brasiliense.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: Superando o racismo na escola. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação**; III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia, Curitiba, Paraná. 2005. p. 2213-2137.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PALMEIRA, Jéssica dos Santos. **Sete dias de brincadeiras:** a criança e seu brincar na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018. 143f.

PIAGET, J. **A Linguagem e o pensamento na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RAMOS, Dara Ribeiro. **A Contribuição dos Jogos e Brincadeiras no Ensino e Aprendizagem dos Alunos da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado) Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus-ES. 2020.

REIS, Janice Anacleto Pereira dos. **O brincar na Educação Infantil:** Práticas de professoras do município de Lagoa Seca/PB. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande – PB. 2019.

REIS, Michelle Cristine de Paula Silva. **Educação escolar quilombola na Educação Infantil:** um olhar sobre as práticas pedagógicas em uma escola quilombola no município de João Pessoa-PB. Universidade Federal da Paraíba. 2020.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação:** uma atitude pedagógica. Curitiba: InterSaberes, 2012.

RUIZ, M. Teresa. Racismo algo mas que discriminacion, San José, Costa Rica. Colección Análisis. 1988. Apud SANT'ANA, Antonio Olimpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, F. V. A brincadeira e a cultura na Educação Infantil. **Revista Educar FCE**, São Paulo, v. 18, p. 994-1006, n. 01 mar. 2019.

SANTOS, Elaine Evangelista. **A importância do lúdico no processo ensino/aprendizagem interdisciplinar na Educação Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Benedita da Conceição Mendes; SANTOS, Lilian de Jesus Marques. **A Importância do Lúdico na Educação Infantil**. Brasil Escola, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem, desenvolvimento e linguagem**. 14 ed. São Paulo: Ícone, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, H.C; VOLPINI, M.N. **A importância do brincar no contexto da Educação Infantil:** creche e pré-escola. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro - SP, v.1, n.1, p. 76-88, 2014.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca**. 7ª ed. RJ:Wak Editora, 2014.

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso:** planejamento e Métodos; trad. Daniel Grassi - 2ª ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL – 4° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

PEDAGOGICAL AND TEACHING OF LOCAL HISTORY – 4TH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL INITIAL YEARS

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Cláudia Batista Chaves Ribeiro[1]
André Luís Lima Nogueira[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O presente artigo analisa a importância do ensino da História Local do distrito de São José do Sobradinho, no Município de Boa Esperança no Espírito Santo. O ponto de partida desse trabalho é compreender a visão dos professores acerca de como as aulas de história desenvolvem o pensamento crítico do aluno, bem como seu sentimento de pertencimento e como estes alunos são estimulados no ensino de História, visando favorecer a formação do aluno para que este assuma formas de participação social, política e de atitudes críticas diante da realidade que o cerca, aprendendo a discernir limites, possibilidades, atuação e transformação da realidade em que vive. A partir de uma análise documental da parte da legislação brasileira acerca de organização curricular e de ensino da História, tais como LDB, PCN's e BNCC. Desse modo, a pesquisa foi de cunho qualitativo e estudo de caso sendo elaborada a fim de buscar soluções para as principais questões levantadas, assim como, assegurar o alcance aos objetivos propostos. Foi realizada entrevista semiestruturada com a professora regente da turma do 4º ano do ensino fundamental Anos Inicias, a pedagógica, a Coordenadora pedagógica e a diretora da escola em questão. Última etapa (na forma do "produto final") foi construída uma Sequência didática que auxiliará os professores no aprofundamento/embasamento teórico para o ensino da história local.

Palavras Chave: História local. Metodologia do ensino de História. Ensino Fundamental Anos Iniciais.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of teaching local history in the district of São José do Sobradinho, in the municipality of Boa Esperança, Espírito Santo. The starting point of this work is to understand the teachers' view on how history classes develop students' critical thinking, as well as their sense of belonging, and how these students are encouraged in history teaching, aiming to favor the formation of students so that they assume forms of social and political participation and critical attitudes towards the reality that surrounds them, learning to discern limits, possibilities, action and transformation of the reality in which they live. Based on a documentary analysis of part of the Brazilian legislation on curricular organization and history teaching, such as LDB, PCN's and BNCC. Thus, the research was of a qualitative nature and a case study, being elaborated in order to seek solutions to the main issues raised, as well as to ensure the achievement of the proposed objectives. A semi-structured interview was conducted with the teacher in charge of the 4th grade class of the Early Years Elementary School, the pedagogical teacher, the pedagogical coordinator and the principal of the school in question. The last stage (in the form of the "final product") was the construction of a didactic sequence that will help teachers in the theoretical foundation for teaching local history.

Keywords: Local history. History teaching methodology. Early Years Elementary School.Keywords: Local history. History teaching methodology. Elementary Education Early Years.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado do interesse surgido após cinco anos de atuação na Escola de Ensino Fundamental e Médio "Sobradinho", distrito de Boa Esperança – ES. A minha relação com este tema iniciou-se durante as aulas de História, em relatos feitos pelos alunos sobre o modo de vida no lugar onde vivem.

Sobradinho é um distrito do município de Boa Esperança no norte do Estado do Espírito Santo, formado por pequenos e médios produtores que trabalham com o cultivo e a lavoura , nesse distrito predomina a agricultura de produção de café, pimenta do reino e mamão.

Pensando na vivência desses alunos e dificuldades reladas pelos mesmos, compreendi que estudar sobre a a história regional e local seria de grande relevância para a minha formação pessoal e profissional e estaria contribuindo para um despertar sobre a história de vida destes estudantes.

Me apropriando mais das leituras acerca do tema, foi possível enriquecer meus conhecimentos pedagógicos e assim aprimorar a minha práxis no dia a dia da escola. Esse pensamento levou-me ao desejo de me aproximar cada vez mais dos escritos sobre a importância de como trabalhar o Ensino de História no contexto escolar e que fizesse diferença na vida dos alunos.

É essencial salientar que foi feito uma pesquisa e tem como propósito explorar e viabilizar – por meio do produto final – estratégias para que os estudantes adquiram um conhecimento mais aprofundado de sua história local como maneira de enaltecer a cultura, preservar a memória, compreender o processo de formação histórica e desenvolver habilidades de argumentação e senso crítico. Vale ressaltar que um dos propósitos da Base Nacional Comum Curricular é capacitar o aluno a solucionar questões do dia a dia, tornando-se o protagonista do processo de aprendizado.

Este trabalho possui o intuito de discutir elementos da história local e como as mesmas se inserem nas práticas de ensino e aprendizagem no espaço aqui escolhido como nosso estudo de caso, direcionando o olhar para a turma de 4° ano das Anos Iniciais. Para melhor delimitação esta pesquisa propõe um tema, qual seja a Historia regional e local. Como produto desse trabalho será desenvolvido um protótipo, uma Sequência Didática eletrônica (Ebook) como Programa de Aprendizagem, para auxiliar os alunos da turma do 4º Ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e que poderá também ser usado em outras turmas, relatando sobre a história do município e adaptando as atividades de acordo com a série e realidade da turma, com o intuito de aprofundarem seus conhecimentos nas aulas de História, que por sua vez, pode ser replicado em outros objetos de estudo, desmistificando a ideia de que o ensino de História, tradicionalmente, limitava-se a comemoração de datas e episódios, como o Descobrimento e a Independência do Brasil, o Brasil Colônia, as Revoluções, entre outros, que apesar de possuírem grande importância no âmbito histórico, não podem ser fatores limitantes no ensino de História.

Sendo assim, o estudo de História, especialmente no Ensino Fundamental Séries Iniciais, deve ter o professor como meio de ligação entre o conhecimento e o aluno, desse modo os alunos entenderão que a História é uma ciência prática do cotidiano e não uma matéria de mera memorização, visando favorecer a formação do cidadão para que este assuma formas de participação social, política e de atitudes críticas diante da realidade que o cerca, aprendendo a discernir limites e possibilidades em sua atuação e transformação da realidade em que vive.

De acordo com A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual.

Neste sentido, o papel do professor é preparar-se para que esta construção da identidade seja estimulada, para que o ensino de História enquanto veículo de identidade e de memória jamais seja tido como conhecimento decorativo. É necessário que o conhecimento proposto faça sentido, deve levar em consideração a vida do aluno, os conhecimentos já adquiridos e ensinar relacionando-se com conceitos que o estudante já conhece.

Nessa direção, segundo Rusen (2007b:p.103-104):

> Com pretensões de racionalidade, a ciência da história é eficaz na prática como formação histórica. Sua eficácia diz respeito a um conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática, que pode ser descrito como a "competência narrativa"da consciência histórica. Ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado.

Entende-se que a escola de Educação Básica deve contribuir com a formação histórica de seus alunos, juntamente com outros campos em que ocorrerem o aprendizado histórico como: a família, a influência de meios de comunicação de massa, a igreja, a comunidade entre outros. No entanto, em diversos momentos têm-se discutido a relevância da História nesta etapa da formação. Tal compreensão deriva da interpretação deste trecho escrito por Jorn Rusen, citado acima.

2. DESENVOLVIMENTO

São José do Sobradinho é um distrito do município de Boa Esperança, no Espírito Santo. De acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2022 o distrito possui cerca de 2 100 habitantes e está situado na região norte do município. O distrito São José do Sobradinho é a sede distrital das seguintes comunidades: Gameleira, Garrucha, Sete, Água Boa, Fazenda Presidente e Oratório.

Os investimentos no municipio de Boa Esperança e no distrito Sobradinho podem ser vistos em várias obras na sede e no distrito, como a construção de escolas, unidades de saúde, casas populares, sistemas de abastecimento de água, redes de esgoto sanitário, pavimentação de ruas, construção de praças, além de aquisição de máquinas agricolas e caminhões, que são utilizados em apoio aos produtores rurais.

De acordo com os dados observados, 78% da economia do município vem da agricultura, e desses 78%, 43% são das colheitas do café, iniciadas em maio. O município também tem uma forte potência na cultivação e exportação de pimenta-do-reino e uma parcela visível na produção de mamão-papaia.

À partida é importante esclarecer isto Dado o número de residentes, o distrito possui 02 (duas), escolas sendo, uma escola CMEI "Criança feliz" que atende o Berçário II, Maternal I, II e III, Jardim I e II, com idades entre 2 anos de idade até 5 anos e a EEEFM "Sobradinho" que atende o Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, local escolhido para ser realizada a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas na EEEFM "Sobradinho" com um total de 4 profissionais, sendo a professora regente da turma do 4º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, a Pedagoga, a Coordenadora pedagógica e a diretora, todos os profissionais citados atuam diariamente neste espaço escolar.

Foram realizadas as análises sobre as propostas para o ensino de História com os profissionais descritos acima. A pesquisa teve início com perguntas sobre o gênero, a idade, o cargo que exerce, tempo de serviço prestado na atual escola e nível de escolaridade dos profissionais entrevistados.

Via de consequência, a escola neste ano de 2024 devido a demanda do quantitativo de alunos ter aumentado, atualmente são duas turmas de 4º Ano de Ensino Fundamental e considerando que a pesquisadora e autora desta dissertação integra na outra turma do 4º Ano que também trabalha com as aulas de História no município de Boa Esperança - ES, no distrito São José do Sobradinho, sua participação como entrevistada se mostra inoportuna. Desta feita, restaram 04 (quatro) profissionais a serem entrevistados.

Reitera-se que a pesquisa se utilize da técnica de coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada, realizada diretamente com o entrevistado, sendo eles os 04 (quatro) profissionais, que atuam na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Sobradinho". Sobre esse assunto, é importante considerar, em resumo, quais são as características das entrevistas semiestruturadas e como elas estão relacionadas ao roteiro. No caso das entrevistas desse tipo, são feitas perguntas simples sobre o tema em questão no início.

No que tange mais especificamente ao objeto desta dissertação, parte do roteiro de entrevistas que trouxe abordagens mais específicas sobre as práticas pedagógicas ou a sua au-

sência, que envolvem temas relacionados à história local do município de Boa Esperança do distrito São José do Sobradinho.

Sendo assim, os participantes da entrevista são: a professora (A), exerce o cargo a 20 anos como regente de classe, licenciada em pedagogia, nesta escola atua a 3 anos e meio com contrato de Designação Temporária. Pedagoga (B), licenciada em pedagogia, exerce o cargo a mais de 4 anos e atua nesta escola a 8 meses com contrato de Designação Temporária. Coordenadora pedagógica (C), graduada em matemática, efetiva e exerce o cargo a 4 anos, atua na escola a 1 ano e meio. Diretora (D), professora Licenciada em letras/português, efetiva e exerceu o cargo há 8 anos e atualmente diretora a 3 anos nesta escola.

Nesse sentido, ao responderem acerca da existência de material complementar para aplicar como base no ensino/aprendizagem da história local, os professores são unânimes em relatar sobre a necessidade de um material complementar que visa trabalhar a história do município e do distrito.

Estes materiais complementares permitem que os alunos tenham acesso a diferentes perspectivas e fontes de informação, enriquecendo o conteúdo abordado em aula. Portanto é evidente que a utilização de materiais complementares no ensino da história local é essencial para proporcionar um aprendizado mais rico, contextualizado e envolvente.

Sobre a visão no que diz respeito aos materiais e informações produzidas sobre a história do município, notamos que o ensino de História nos Anos Iniciais das escolas, prevalece o formato tradicional. Deste modo, mesmo que a história local esteja prevista no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e disponibilizado no site da prefeitura, por não se tratar de um material didático estruturado, estes não estão sendo trabalhados em sua temporalidade (de modo mais ou menos linear), de maneira mais contundente, procurando atrelar o passado construído por diversas gerações, ao tempo presente do aluno.

Proporcionar uma compreensão mais profunda e contextualizada da história, conectando eventos e processos globais à realidade local, enriquecem o conteúdo curricular, incluindo documentos, fotografias, entrevistas, mapas e recursos digitais. Deste modo, permitirá que o aluno crie estruturas cognitivas indispensáveis e essenciais para dar prosseguimento aos estudos em História a partir do local, como um ponto de partida para as futuras informações de história a serem alcançadas pelo aluno em sua formação, podendo até mesmo colocar-se como um agente de transformação da história local.

Conforme relato dos entrevistados, é fundamental trabalhar a história do município com os alunos. Porém, quando não se tem um material estruturado para tal as características predominantes das abordagens historiográficas acerca da memória histórica de uma região ou município, várias consequências negativas podem surgir, afetando tanto a qualidade do ensino quanto a compreensão e valorização da história local pelos alunos.

De acordo com a fala da Coordenadora pedagógica, desconhece haver um material acerca da memória histórica da região ou município para trabalhar o conteúdo com os alunos, ou seja, sem materiais estruturados, o conhecimento transmitido pode ser superficial e fragmentado, deixando de abordar aspectos importantes da história local.

Posto isso, é possível reconhecer a ausência de documentação e recursos pode resultar em lacunas no entendimento da evolução histórica da região. Contudo, segundo Joaquim Justino Moura dos Santos (2002, p. 111-112), o professor pode se aliar diversas fontes para auxiliar no ensino da História Local, cita como fontes a serem utilizadas as próprias construções instaladas, depoimentos dados por antigos moradores, fotografias, mapas, plantas, dados estatísticos, recortes de jornais, artigos de revistas, livros, teses e dissertações, além de contos, músicas, poesias e outras leituras sobre o tema, o lugar e o tempo estudado.

Com a análise das fontes supracitadas, pode ser possível preencher algumas das lacunas encontradas no entendimento da evolução histórica da região, tornando a pesquisa da História do Local mais abrangente e diversificada, possibilitando também a descoberta de fatos interessantes que anteriormente podem não ter sido devidamente observados.

Percebe-se que o ensino de História nos primeiros anos da escola ainda segue um padrão tradicional. Embora o PPP da escola preveja a história local, ela não tem sido abordada de maneira mais detalhada, conectando o passado, construído por várias gerações, com o presente vivido pelos estudantes. Incentivar os estudantes a refletir e compreender a temporalidade histórica é essencial para que eles adquiram as habilidades cognitivas necessárias para prosseguir com seus estudos em História. A história local, nesse contexto, pode ser um ponto de partida importante, permitindo que os estudantes adquiram conhecimentos futuros e até se tornem agentes de mudança na percepção da história de sua comunidade.

Entretanto, valoriza-se a metodologia do ensino de História adotada pela escola, sendo esta a observação do meio. Circe Bittencourt (2008, p. 282) destaca o fato de que a observação do meio é capaz de possibilitar que os alunos, a partir das séries iniciais, sejam introduzidos no método de investigação histórica, fator responsável por desenvolver neles o pensamento crítico.

Ademais, Circe Bittencourt (2008, p. 282-283) acrescenta ainda que, nos alunos dos Anos Iniciais, é necessário despertar a curiosidade em relação ao passado, sendo que, quando inseridos na situação concreta, os alunos tendem a formular perguntas, mobilizando informações necessárias.

Portanto, a realização de atividades de campo no momento em que é trabalhada a história local é metodologia amplamente significativa e valorável, sendo esta uma forma de inserir os alunos no meio a ser estudado, não somente como pertencentes a este, mas também como observadores críticos do mesmo.

Quando questionados no decorrer da entrevista sobre as abordagens da história local estão em convergência com os pressupostos da BNCC. A professora refere-se de forma clara e objetiva com um "não" deixando evidente que existe um distanciamento sobre o trabalho desenvolvido na escola em consonância com a BNCC. Os demais profissionais relatam sobre fragilidade de material que aborda a história local, muito limitada levando em consideração a escassez do material.

Percebe-se que as dificuldades apresentadas são muitas e através dos relatos apresentados em outros questões no decorrer da entrevista pela professora e os demais profissionais , é possível compreender que existe uma lacuna sobre o que é trabalhado na escola com os alunos e que realmente precisa ser trabalhado, para que esses alunos possam desenvolver o gosto e o conhecimento a acerca dos Ensino de História no ambiente escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa desenvolveu-se por meio do Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré, com o objetivo de analisar como a ensino de história local do município de Boa Esperança - ES e do distrito São José do Sobradinho, pode contribuir para o a formação do aluno e a vida em comunidade nos diferentes aspectos sociais.

Com a realização desta pesquisa, principalmente por meio das entrevistas feitas, compreende-se que os objetivos traçados neste estudo foram atendidos. No que se refere ao objetivo geral, o qual buscou compreender de que forma são tratados os temas relacionados à história local e regional do Espirito Santo e como acontece a inserção da história Local da cidade de Boa Esperança e do Distrito São José do Sobradinho durante as aulas de História. Observou-se que a professora de História e os demais participantes das entrevistas compreendem em que consiste o estudo sobre história local e trazem a importância desta temática no contexto educacional nos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Destaca-se que a história local é pouco desenvolvida em sala de aula, apesar da professora e dos demais participantes das entrevistas possuírem plena consciência da importância dessa discussão, porém os mesmos relatam sobre a falta de material para desenvolver um trabalho de qualidade. Sobre o desenvolvimento de atividades envolvendo a história local com os alunos, ficou evidenciado a necessidade de um material concreto pedagógico e que é fundamental traçar novas metodologias para o ensino de História e da história local no Ensino Fundamental Anos inicias, para que o aluno presencie sentido nos conteúdos que a disciplina oferta.

No decorrer das entrevista, compreende-se uma preocupação em trazer para a sala de aula aspectos específicos da realidade histórica local e quanto ao exercício prático do conteúdo

em sala de aula, as entrevistas mostraram que os profissionais não proporcionam de maneira efetiva o conhecimento necessário acerca do Ensino de História. Os entrevistados apontaram que a escola não tem materiais apropriados e isso dificulta a inserção da História Local de maneira eficaz, sendo ainda esse é um dos desafios no ensino de História Local, tornando uma dificuldade para os alunos em refletir sobre a história como algo que faz parte de sua vida.

Devido a necessidade de um material pedagógico e tendo em vista a importância desse estudo, cumprindo com objetivo em questão em fornecer aos professores um e-book que abordasse a História Local do município de Boa Esperança/ES e do distrito São José do Sobradinho, elaborou-se o produto desta pesquisa, para que seja sanada a ausência de material sobre a História Local, servindo de fonte teórica tanto para aprofundamento dos professores quanto dos alunos no Ensino Fundamental Anos iniciais, almejando, assim, contribuir para a formação e desenvolvimento educacional dos estudantes.

Como produto final de pesquisa, foi entregue uma sequência didática, para o estudo do tema "A História Local do município de Boa Esperança/ES e do distrito São José do Sobradinho", que possa ser replicado em outros objetos de estudo da História, utilizando a abordagem da aprendizagem significativa e consonante à proposta da BNCC.

Compreendendo a importância em valorizar e enaltecer a história e a cultura local, o produto final traz uma "Sequência Didática", como aporte metodológico no processo de ensino e aprendizagem, tendo como princípio, a formação integral do educando e a apropriação social, colaborando, incentivando e sensibilizando o aluno quanto ao senso de pertencimento.

Dessa forma, a "Sequência Didática", é um conjunto de atividades organizadas de maneira planejada e articulada, tendo como objetivo promover e estimular a aprendizagem significativa dos alunos. Essa estratégia pedagógica visa proporcionar uma sequência lógica de ações que favoreçam a construção do conhecimento de forma progressiva e integrada.

A "Sequência Didática: Conhecendo Nossa História", produto final do Curso de Pós-Graduação Strito Senso em Educação, fruto de um árduo período de estudos de quase três anos, espera-se que este material auxilie e sirva de suporte para outros professores, podendo ser adaptado de acordo com a realidade de cada série escolar, cidade e comunidade.

A BNCC orienta que, no ensino de História o professor estimule o aluno a compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos, assim como mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, ocorridas ao longo do tempo e em diferentes espaços. Nesse sentido as diretrizes visam proporcionar uma compreensão abrangente e crítica da História, capacitando os alunos a analisar o passado e refletir sobre o presente, promovendo uma visão consciente e crítica da sociedade e do mundo.

Sendo assim, torna se pertinente essa proposta de sequência didática para o 4º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, que atenda aos fundamentos estudados que possa ser replicada em outros objetos de estudo, sendo adaptado e utilizado nas outras séries do Ensino Fundamental Anos Inicias de acordo com a realidade de cada turma e seja compreendido como necessário e satisfatório para desenvolver a formação da vida do ser humano em sociedade.

O ensino de História tem como principal finalidade formar cidadãos que possam ser críticos com a realidade na qual estão inseridos, devido ao fato de que seus conceitos e conteúdos possam fazer com que os alunos debatam sobre o que está acontecendo, não somente sobre o passado, mas também sobre o presente.

Constata-se nesse sentido, que torna necessário que a escola e o professor desenvolvam uma formação de consciência crítica e cidadã para ao aluno, investindo na autonomia do aluno, criando então pressupostos que levam a interferir na sociedade de modo crítico enquanto sujeito histórico.

REFERÊNCIAS

Base Nacional Comum Curricular. **O uso de metodologias ativas colaborativas e a formação de competências**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/202-o-uso-de-metodologias-ativas-colaborativas-e-a-formacao-de-competencias-2. Acesso em: 09 fev. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O ENSINO DE HISTÓRIA:** Fundamentos e Métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. ISBN 978-85-249-1069-2. Disponível em: <https://ppghistoria.furg.br/images/Selecao/bittencourt-circe-ensino-de-historia-fundamentos-e-metodos-pdf.pdf>. Acesso em: 21. ago. 2023.

SANTOS. Joaquim Justino Moura dos. **História do lugar: um método de ensino e pesquisa, para as escolas de nível médio e fundamental**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, vol. 9, nº 1, pp. 105-124, jan.- abr. Rio de Janeiro: 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/83mbbWH88chKpMhqJ6m3xfd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2023.

RUSEN, Jorn. **História Viva: Teoria da história: Formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UNB, 2007.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

CONCEPTS AND PRACTICES FOR THE INCLUSION OF CHILDREN WITH LOW VISION IN ELEMENTARY EDUCATION I

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Cleunice de Souza Moulin Mello[1]
Mariluza Sartori Deorce[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as principais concepções e práticas dos educadores na inclusão de crianças com deficiência de baixa visão no ensino fundamental. Para atingir esse objetivo, o estudo investiga as leis e diretrizes que orientam a educação inclusiva para esses alunos. Caracterizando-se como uma pesquisa bibliográfica, a análise dos dados se fundamenta em contribuições teóricas de autores como Lima (2020), Pereira (2020), Souza (2019), Moraes (2022), Nascimento (2022), Carvalho (2020), Freire (2021) e Vygotsky (1991; 2001; 2007). A pesquisa busca elucidar como as concepções e práticas dos educadores influenciam a eficácia da inclusão, contribuindo para um ambiente escolar mais acessível e acolhedor.

Palavras-chave: Inclusão, baixa visão, práticas inclusivas.

ABSTRACT

This research aims to understand the main conceptions and practices of educators in the inclusion of children with low vision impairment in elementary school. To achieve this objective, the study investigates the laws and guidelines that guide inclusive education for these students. Characterized as a bibliographic research, the data analysis is based on theoretical contributions from authors such as Lima (2020), Pereira (2020), Souza (2019), Moraes (2022), Nascimento (2022), Carvalho (2020), Freire (2021) and Vygotsky (1991; 2001; 2007). The research seeks to elucidate how educators' conceptions and practices influence the effectiveness of inclusion, contributing to a more accessible and welcoming school environment.

Keywords: Inclusion, low vision, inclusive practices.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com baixa visão no ensino fundamental é um desafio que exige a colaboração de toda a comunidade escolar. À medida que a sociedade avança em direção a práticas educacionais mais inclusivas, é fundamental garantir que todos os alunos tenham acesso a um ambiente de aprendizagem que respeite suas individualidades e potencialidades.

A baixa visão pode impactar significativamente a forma como as crianças interagem com o mundo ao seu redor, e, por isso, é essencial que educadores e instituições estejam preparados para atender a essas necessidades específicas. Este trabalho abordará as principais estratégias para implementar a inclusão de crianças com baixa visão, destacando a importância da formação de educadores, adaptação do ambiente escolar e o uso de metodologias diversificadas que favoreçam o desenvolvimento integral de todos os alunos.

A importância de atender, desde a primeira etapa/estágio da Educação Básica, as crianças com baixa visão de modo a perceber que a perspectiva inclusiva requer adaptações arquitetônicas e materiais, na iluminação do ambiente e opção por metodologias, recursos e estratégias pedagógicas que facilitem a leitura, escrita, aprendizado e desenvolvimento de autonomia.

É necessário buscar realizar um levantamento das especificidades da baixa visão do aluno, caso ela acometa a visão central ou periférica, qual a sensibilidade quanto aos reflexos luminosos solares ou artificiais, qual a estratégia de ampliação de textos e imagens, tom de voz ou utilização de relevo que facilite a identificação de objetos e materiais do uso cotidiano desses alunos.

Com atenção, esforços do trabalho colaborativo do professor de AEE e da sala de aula regular, os alunos com baixa visão podem ser assegurados condições de igualdade de oportunidades de aprendizado, com adaptações e elaboração de estratégias pedagógicas que sejam as mais adequadas às especificidades de atendimento desse aluno, desde a educação infantil na qual são subsidiados aprendizados importantes para etapas futuras do aprendizado e desenvolvimento no contexto escolar e além dele.

2. CONCEITUANDO A DEFICIÊNCIA VISUAL

Para garantir a clareza e evitar qualquer potencial confusão, é importante estabelecer uma definição clara para o termo "deficiência". Esta definição se refere a alunos que apresentam deficiências de longo prazo, sejam elas de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Estas deficiências, quando combinadas com várias barreiras, podem ter dificultado o seu envolvimento completo e ativo tanto nos ambientes educativos como na sociedade como um todo. (BRASIL, 2008).

No âmbito da deficiência, o termo deficiência visual abrange indivíduos cegos e também aqueles com baixa visão. É fundamental enfatizar que embora estes termos possuam significados distintos, ambos se enquadram na categoria de deficiência visual, cada um com as suas próprias definições e atributos únicos.

Os alunos que apresentam alterações em suas habilidades funcionais são classificados como indivíduos com baixa visão, enquanto aqueles que apresentam deficiências substanciais em suas capacidades visuais são chamados de cegos, pois suas condições não podem ser corrigidas por meio de intervenções clínicas ou correções ópticas tradicionais. Conforme Pereira (2020), as funções visuais englobam a percepção das cores, a acuidade visual, o campo de visão e a habilidade de adaptação a diferentes condições de luminosidade. Alunos com baixa visão frequentemente encontram dificuldades nessas áreas.

Para melhorar a função da visão e facilitar o desempenho da tarefa, é necessária uma combinação de recursos ópticos e não ópticos, dependendo a eficácia fortemente de fatores como iluminação adequada, contraste de cor aumentado e tamanho de letra ampliado (CARVALHO, 2002). Esses desafios visuais representam obstáculos significativos na realização de atividades essenciais, como ler, cozinhar, navegar ao ar livre, usar o computador, assistir televisão e muito mais.

> A baixa visão é considerada uma dificuldade visual de graus variáveis, que causa incapacidade funcional e diminuição do desempenho visual. [...] esta incapacidade não está relacionada apenas aos fatores visuais, mas é influenciada pela reação das pessoas à perda visual, e aos fatores ambientais que interferem em seu desempenho. Esses conceitos, embora clinicamente claros e concisos, não informam como a criança vê o mundo. Falam sobre os limites do que considerar como visão subnormal, mas não conduzem a uma compreensão clara de como a criança enxerga, ou seja, de que maneira as pessoas com baixa visão apreendem o mundo externo e de que maneira essas pessoas organizam ou reorganizam a sua percepção. A falta de clareza sobre o que realmente significa enxergar menos leva a uma fragilidade do conceito que identifica o que é e como se constitui a pessoa com baixa visão (AMIRALIAN, 2004 p. 21).

Segundo Souza (2019), a baixa visão refere-se a uma condição em que a pessoa, mesmo com o uso de lentes corretivas, não consegue alcançar uma acuidade visual satisfatória para a realização de atividades do dia a dia, mas ainda mantém alguma percepção visual que pode ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem. A autora destaca que a adaptação curricular e o uso de tecnologias assistivas são fundamentais para garantir o acesso ao conteúdo escolar por alunos com baixa visão.

Para que esses alunos possam aprender de maneira eficaz em sala de aula, é essencial que recebam intervenções pedagógicas diferenciadas, que envolvam o desenvolvimento da leitura, da escrita e o uso de recursos alternativos. Essas intervenções devem incluir adaptações específicas no currículo, contemplando ajustes em relação ao tempo, espaço, ambiente e procedimentos didáticos (LIMA, 2020).

Assim, temos a deficiência visual podendo ser classificada em duas deficiências: Baixa Visão e Cegueira. Desse modo, a Baixa Visão pode compreendida como:

> A alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo (BRASIL, 2006, p. 16).

Souza (2019, p. 405), a cegueira é caracterizada pela ausência total de visão ou pela percepção mínima de luz. O processo de aprendizagem de indivíduos com cegueira envolve a utilização de múltiplos sentidos, como o tato, a audição, o movimento, o olfato e o paladar, sendo o sistema Braille o principal recurso para leitura e escrita.

É importante notar que as crianças com baixa visão ou cegas podem enfrentar desafios em três áreas principais durante o seu processo de desenvolvimento: aquisição de conhecimento, mobilidade e percepção do seu entorno. Como resultado, para apoiar o seu crescimento e aprendizagem, é crucial que eles confiem nos seus sentidos restantes e utilizem os recursos visuais disponíveis. Galvão (2008, p. 28) ressalta que "a pessoa com deficiência visual precisa ter reconhecida a sua condição de ser humano, que transcende e supera a mutilação do corpo, que pode e precisa se desenvolver plenamente, inserida integralmente no seu contexto sociocultural".

É importante ressaltar que a identificação oportuna da deficiência visual, juntamente com a recomendação de Intervenção Precoce, desempenha um papel fundamental na compreensão de cada indivíduo. No caso da baixa visão, foco principal desta pesquisa, a deficiência pode ser efetivamente estimulada por meio de uma série de recursos para facilitar o seu desenvolvimento.

Após o nascimento de uma criança, a sua primeira ligação com o mundo é formada através de um profundo apego à sua mãe. Esta ligação tem um significado imenso, pois a criança deve construir uma estrutura de sensações e interpretações através da linguagem e do envolvimento imediato. Numerosas perspectivas teóricas afirmam que os sentidos, incluindo tato, olfato, audição e visão, servem como portas de entrada para o recém-nascido acessar informações importantes para sua sensação de segurança e bem-estar geral.

Especificamente em situações de inclusão de crianças com baixa visão na sala de aula regular há dificuldades a serem superadas, pois é importante perceber se ela apresenta baixa visão já que nessa fase há manipulação de objetos e brinquedos com cores bem contrastantes e vivas, bem como formatos e tamanhos bem grandes que facilitam que sejam percebidos utilizando a visão para perto que é a mais predominante nessa etapa e estágio de desenvolvimento. (DOMINGUES; CARVALHO, ARRUDA, 2010).

Entretanto, há diversos problemas e dificuldades visuais que podem ser prevenidas ou corrigidas até a fase de escolarização com a realização de exames oftalmológicos quando se faz o teste de acuidade visual para identificar se a criança consegue identificar letras e números estando a seis metros de distância.

Quando não levadas ao especialista para exames, os professores em sala de aula podem contribuir observando, identificando os possíveis sinais que esses alunos possam apresentar, como: vermelhidão nos olhos, conjuntivite, lacrimejamento, terçol, dores constantes de cabeça, dificuldade para enxergar, não desvio de objetos e de pessoas, piscar constante dos olhos, aproximação excessiva dos olhos para visualizar algum brinquedo/objeto/figura, sensibilidade à luz, posicionamento bem próximo da tela para assistir vídeos, tropeços ou esbarros ao se deslocar, dispersar atenção como se não percebesse o que está acontecendo.

Esses são importantes sinais que alunos com baixa visão podem apresentar e os professores podem perceber. Depois da percepção, é preciso conversar com a família, propor que busquem atendimento e realização de exames oftalmológicos, ajuda e atendimento de um oftalmologista para saber como está a visão do aluno para auxiliá-lo em seu aprendizado. (LIMA, 2020).

3. A DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

As legislações foram e são importantes para oferta da educação aos alunos com deficiências, pois por meio da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, da Declaração Universal dos Direitos Humanos e das Diretrizes Nacionais para Educação Especial se traçou a perspectiva inclusiva para que os alunos com deficiências, inclusive os que apresentam baixa visão frequentem a sala de aula regular com todas as possibilidades que contribuem com seu desenvolvimento e aprendizado, sendo oportuno ainda que tenham atendimento suplementar e complementar nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que é uma das possibilidades de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que seja elaborado um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) no qual constem os objetivos a serem alcançados pelo trabalho colaborativo do professor da AEE e do professor da sala regular e, quando necessário, deve-se disponibilizar um profissional para acompanhar exclusiva e diretamente esses alunos, no decorrer de sua permanência no espaço escolar, para que tenham acesso ao currículo escolar em condições de igualdade, sem discriminação ou negligência. (BRASIL, 2015).

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

> Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 32).

Somadas as diretrizes e leis educacionais voltadas para a educação inclusiva, no que tange os alunos com baixa visão têm asseguradas a construção e adaptações curriculares no Projeto Político Pedagógico que contemple estratégias educacionais voltadas para esse público (alunos com deficiência visual, cegueira, baixa visão) e recursos a serem utilizados enquanto variáveis metodológicas propícias às adaptações pelas quais se possa acessar o currículo da sala de aula regular. Além disso, há as Cartilhas de Adaptações de Grande e de Pequeno Porte que se somam enquanto adaptações significativas nas possibilidades de modificar as estruturações físicas - que são de cunho político-administrativas de relevância para atender com qualidade os alunos com deficiências visuais - e, também, importantes apontamentos quanto ao currículo. (MORAES, 2022).

Souza (2019) traz que a deficiência visual deve ser compreendida a partir de uma abordagem multidimensional, que envolve tanto aspectos clínicos quanto as implicações sociais e pedagógicas dessa condição. A autora sugere que, para uma inclusão efetiva de crianças com deficiência visual no ensino regular, é necessário que as escolas adotem estratégias pedagógicas que respeitem o ritmo e as necessidades desses alunos, utilizando materiais didáticos acessíveis e adaptados, como o sistema Braille, livros digitais e outros recursos tecnológicos assistivos.

As referidas cartilhas têm como objetivo facilitar a orientação espacial e a mobilidade para evitar acidentes aos alunos de baixa visão ou cegueira. Também há descrições acerca da aquisição de equipamentos e instrumentos que colaborem no processo de leitura e escrita, ou seja, a comunicação que é tão importante no processo de ensino e aprendizagem. No que diz respeito às adaptações de pequeno porte são elucidadas significativas alterações curriculares que podem ser promovidas pelos professores e que contribuem e promovem acesso dos alunos com baixa visão e estão relacionadas aos objetivos de ensino e aprendizagem, aos conteúdos programáticos, às metodologias de ensino, à organização didática e pedagógica, à avaliação do aprendizado, pois se constituem como esforços importantes para efetivação na restruturação e nos avanços que os alunos com baixa visão têm como direitos a serem assegurados. (MORAES, 2022).

Desse modo, há recursos ópticos que podem ser utilizadas com os alunos com baixa visão, como por exemplo, as lupas manuais ou de apoio, telescópios e óculos bifocais que ampliam imagens e objetos e todos facilitam a visualização e são importantes na identificação que é tão essencial ao aprendizado e devem ser prescritos por oftalmologistas depois da realização de exames para prescrever o tamanho, o grau, bem como as orientações para

a professora de AEE quanto à melhor utilização em situações cotidianas. (DOMINGUES; CARVALHO; ARRUDA, 2010). Podem ser utilizados ainda, os recursos não-ópticos que se constituem em modificações no ambiente e no mobiliário, nas ampliações dos materiais didáticos voltados para leitura e escrita, na utilização de pautas ampliadas no caderno com contraste de cores mais acentuadas como a vermelha e a preta, textos com fontes de letras ampliadas, canetas com pontas mais grossas, lápis 6B, prancheta inclinada na mesa dos alunos que a visualização nos momentos de leitura e escrita sejam facilitados, além da iluminação dos espaços/ambientes com lâmpadas adequadas. (DOMINGUES; CARVALHO; ARRUDA 2010).

Nascimento (2022) sugere que, para promover a inclusão de alunos com deficiência visual, não basta apenas oferecer materiais adaptados; é necessário que os professores sejam capacitados para desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades desses estudantes. A autora destaca que muitos professores, apesar de serem bem-intencionados, encontram dificuldades em adaptar o currículo e as atividades para alunos com deficiência visual, devido à falta de formação específica.

É oportuno ressaltar que a baixa visão pode comprometer a visão central ou periférica, o que causa sensibilidade visual diante dos aspectos da iluminação ou o posicionamento da iluminação nos ambientes, mesmo assim, deve-se realizar a estimulação do resíduo visual. Deve-se, também, organizar a iluminação para que o ambiente seja mais confortável visualmente para a criança, percebendo suas preferências, evitando reflexos solares ou da luz artificial, realizando leituras em voz alta, utilizando recursos como mapas, vídeos, slides com ampliação das letras e imagens e com cuidado e atenção com os contrastes que podem ser melhorados e fazendo as transcrições com lápis ou canetas com pontas mais grossas para que se tornem mais visíveis para os alunos com baixa visão não tenham tantas dificuldades ao ler ou escrever, manusear os materiais escolares que devem ser sinalizados com algum tipo de relevo que facilite a identificação ou visualização. (MORAES, 2022).

Aranha (2006) ressalta que as estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas no desenvolvimento de atividades elaboradas para alunos com baixa visão incluem:

> - Analisar, cuidadosamente, as alterações de campo visual que podem ser diferentes em cada olho.
>
> - Ajudar o aluno a compreender e buscar a melhor posição para o trabalho visual.
>
> - Ajudar o aluno a identificar o melhor equipamento de magnificação, de lupas manuais, de copo, mesa ou lupas iluminadas. Muitas vezes a adaptação desses auxílios fica dificultada pelo reflexo de luz e brilho.
>
> - Compreender que em virtude das alterações de campo visual, nem sempre o material ampliado facilita a discriminação e a leitura.
>
> - Utilizar porta-texto para maior conforto para a leitura. (p.30)

Há, também, dispositivos tecnológicos com softwares de áudio (Dosvox, Virtual Vision e Jaws), computadores programados com tecnologias assistivas que ampliam textos, melhoram o contraste, editam textos em áudio e conferem maior comodidade e facilidade para os alunos com baixa visão realizem tarefas escolares e acessem ao mundo cultural e científico porque, no decorrer do trabalho docente, podem ser utilizados considerando as diferentes especificações e acometimentos da visão de cada aluno para decidir quais recursos, dispositivos, softwares e materiais mais adequados e quais os ajustes a serem contemplados para facilitar a mobilidade e o aprendizado dos alunos com baixa visão. (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2013, p. 135).

A educação na perspectiva de inclusão ofertada aos alunos com baixa visão implica a superação de barreiras estruturais e atitudinais que permeiam uma cultura social e educacional nas quais devem ser toleradas, priorizadas e valorizadas práticas educativas pautadas na construção curricular com flexibilidade e condições de adaptações com respeitos às capacidades dos alunos de modo que as oportunidades de acesso sejam igualitárias em meio à necessidade e importância de valorizar e estimular suas especificidades e singularidades de desenvolvimento, aprendizado, interação, socialização e autonomia.

O currículo da educação especial está atualmente padronizado na Base Nacional Comum Curricular. Em seu documento, a BNCC propôs um parágrafo introduzindo um modelo de educação especial baseado em currículo. Partindo desse pressuposto, pode-se compreender que a educação especial:

> Na perspectiva inclusiva [que] contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e a independência dos educandos. A educação especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico para a garantia da oferta do AEE aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/ superdotação. (BRASIL, 2018, p. 36).

A discussão em torno da Educação Especial Inclusiva expõe uma deturpação do conceito de educação inclusiva, uma vez que se concentra exclusivamente na remoção de barreiras físicas e na garantia de acessibilidade aos ambientes escolares e à comunicação. Esta perspectiva não considera a inclusão em termos de aprendizagem e resultados educacionais.

A BNCC foca apenas três deficiências específicas no que diz respeito ao acesso, desconsiderando quaisquer outras deficiências e suas características singulares. Além disso, a BNCC diverge da ideia de inclusão e abraça o conceito de integração. O currículo traçado pela BNCC visa integrar os indivíduos com deficiência e não garantir a sua inclusão plena.

Consequentemente, a BNCC desconsidera os direitos das pessoas com deficiência, especificamente o seu direito à educação inclusiva que defende e valoriza a diversidade. Além disso, não reconhece as experiências de vida únicas e as necessidades específicas de aprendizagem destes indivíduos.

De acordo com Freire (1996), na relação entre educadores e alunos, o processo de ensino-aprendizagem implica uma construção mútua de conhecimentos, onde ambas as partes contribuem ativamente para as formas partilhadas de aprendizagem. "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém" (FREIRE, 1996, p. 23). Para promover um sentimento de inclusão e envolvimento, é essencial que os educadores adotem uma mentalidade de aprendizagem contínua, permitindo-se colher conhecimentos dos seus alunos. Ao promover e facilitar atitudes, conhecimentos e práticas inclusivas nos seus métodos de ensino, os professores podem criar um ambiente onde os alunos se sintam plenamente envolvidos no processo de aprendizagem.

4. O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO

A pesquisa de Vygotsky está enraizada no campo da psicologia histórico-cultural, que explora o desenvolvimento da percepção humana como produto de influências históricas e socioculturais.

A importância das contribuições de Vygotsky reside na sua capacidade de lançar luz sobre o desenvolvimento dos alunos, especificamente examinando o próprio processo, que é profundamente influenciado pelas conexões sociais e pelo indivíduo. Segundo Vygotsky (1997), a interação social entre os indivíduos é essencial, pois desempenha um papel vital na construção do conhecimento e na transformação tanto do indivíduo quanto de seu ambiente. Este processo interativo permite que os indivíduos se tornem participantes ativos no seu próprio desenvolvimento, à medida que se envolvem com práticas culturais e moldam a sua compreensão do mundo.

> O próprio Vygotsky, no trabalho (O problema da idade cultural), parte da ideia de que o desenvolvimento cultural da criança representa um tipo especial de desenvolvimento; em outras palavras, o processo de enraizamento dela na cultura não pode, por um lado, ser identificado com o processo de maturação orgânica e, por outro, não pode ser reduzido à simples assimilação mecânica de habilidades externas. (PRESTES, 2013, p. 31).

Em sua obra, Vygotsky (2001) apresenta dois aspectos intrigantes. A primeira refere-se à fase em que a criança conta com o apoio do adulto, enquanto a outra ocorre quando a criança ainda não compreende a linguagem humana, que serve como principal meio de comunicação.

É neste paradoxo que reside a essência fundamental do desenvolvimento da criança no seu primeiro ano de existência.

Em sua análise do desenvolvimento infantil, Vygotsky (2001) introduz o conceito de neoformação, que sugere que, em cada estágio de desenvolvimento, existe uma neoformação central que serve como força orientadora, responsável pela reestruturação da personalidade global da criança. Por exemplo, embora o desenvolvimento da fala ocorra em ambas as fases da infância, não detém o mesmo nível de centralidade nos bebês como nas crianças de dois ou três anos de idade.

Conforme Santos (2021, p. 45), "a atividade humana é uma categoria central na obra de Vygotsky, fundamentada nos princípios ontológicos e sócio-históricos de Marx". Dessa forma, compreender a construção como prática requer um reexame dos fundamentos marxistas, já que, segundo esses princípios, os indivíduos só podem se engajar em seus próprios esforços após assimilarem aquilo que já foi estabelecido por outros.

No seu trabalho, Vygotsky (1989) emprega os termos “desenvolvimento atual” ou “desenvolvimento” para descrever o nível de progresso de uma criança que foi solidificado, permitindo-lhe enfrentar eficazmente qualquer problema acessível.

Para obter uma compreensão mais profunda do crescimento e progresso das crianças com deficiência, particularmente daquelas com baixa visão, foco principal desta pesquisa, é fundamental aprofundar-se no assunto. De acordo com a perspectiva Vygotskyana, os princípios básicos do desenvolvimento aplicam-se universalmente a todas as crianças, independentemente das suas capacidades. Vygotsky (1997) enfatiza que os desafios colocados pelos seus “defeitos” servem, na verdade, como um catalisador para que esses indivíduos se esforcem para superá-los, levando a um processo de super compensação. O autor sugere que a criança pode não vivenciar diretamente seu “defeito”, mas tem consciência dos desafios impostos pelo ambiente, principalmente quando a sociedade tenta categorizá-la como alguém sem deficiência, obedecendo às normas típicas.

De acordo com Carvalho (2020), o interesse do teórico em estudar o desenvolvimento psicológico de crianças com deficiência surgiu das difíceis condições vivenciadas após a Revolução de 1917. Nesse período, muitas crianças, incluindo aquelas com deficiência, enfrentavam situações de extrema precariedade.

Segundo Vygotsky (2007), as crianças com deficiência têm a capacidade de compensar as suas limitações. Vygotsky (2007) propôs a ideia de que ser cego não significa necessariamente quais são suas dificuldades apresentadas. Em vez disso, quando devidamente estimulados, os indivíduos com deficiência visual podem aprender a utilizar os seus outros sentidos de formas únicas, diferentes das daqueles que têm visão.

Ao contrário dos mecanismos biológicos básicos encontrados em humanos e animais, tais como ações reflexas, reações automatizadas e associações simples, os seres humanos possuem

a capacidade única de imaginar fatos desconhecidos, estabelecer ligações entre eventos e envolver-se no planeamento e execução.

Reconhece-se que cada criança possui uma abordagem distinta para organizar e estruturar o conhecimento, resultando em um processo de desenvolvimento único e individualizado. Consequentemente, os indivíduos com baixa visão necessitam de um ambiente especificamente adaptado às suas necessidades, a fim de facilitar o seu crescimento completo e fornecer-lhes os recursos essenciais para a aprendizagem.

De acordo com Freire (2021), na relação entre educadores e alunos, o processo de ensino-aprendizagem implica uma construção mútua de conhecimentos, onde ambas as partes contribuem ativamente para as formas partilhadas de aprendizagem. "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém" (FREIRE, 2021, p. 23).

Para promover um sentimento de inclusão e envolvimento, é essencial que os educadores adotem uma mentalidade de aprendizagem contínua, permitindo-se colher conhecimentos dos seus alunos. Ao promover e facilitar atitudes, conhecimentos e práticas inclusivas nos seus métodos de ensino, os professores podem criar um ambiente onde os alunos se sintam plenamente envolvidos no processo de aprendizagem. O autor destaca que o conceito de inclusão vai além da simples inserção de alunos com deficiência visual na sala de aula; implica uma mudança mais profunda e estrutural no ambiente educacional. Não se trata apenas de acomodar esses alunos, mas de criar um ambiente em que todos os estudantes, com ou sem deficiências, possam aprender e se desenvolver de maneira equitativa. Essa reestruturação envolve adaptar materiais, práticas pedagógicas e recursos, tornando o espaço acessível para todos.

Os professores são vistos como peças centrais nesse processo, pois cabe a eles observar o comportamento e as necessidades dos alunos, identificar suas dificuldades e promover uma cultura de empatia e respeito mútuo entre os estudantes. Freire sugere que essa inclusão não se faz de forma passiva, mas através de uma prática pedagógica (práxis) que combine ação e reflexão crítica, com o objetivo de transformar o mundo, promovendo uma educação que valorize a diversidade e as diferentes formas de aprender.

5. METODOLOGIA

Na pesquisa realizada neste artigo, foi adotada uma perspectiva metodológica bibliográfica, que se baseou na análise de obras e artigos de autores reconhecidos na área de deficiência visual e educação inclusiva. Essa abordagem permitiu compreender as diferentes dimensões do tema, como a classificação de deficiências visuais, as legislações pertinentes e as teorias de desenvolvimento, especialmente as contribuições de Vygotsky.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é descrita como um método fundamental para a construção do conhecimento científico. Ele destaca que essa abordagem permite ao pesquisador: A pesquisa bibliográfica proporciona uma base teórica sólida, reunindo informações e conceitos relevantes que sustentam a investigação. Esse tipo de pesquisa ajuda a identificar o que já foi estudado sobre o tema, permitindo ao pesquisador situar sua pesquisa dentro do contexto existente.

Ao consultar diferentes autores e abordagens, o pesquisador pode compreender as múltiplas faces de um problema, enriquecendo sua análise. A partir da revisão da literatura, é possível definir melhor os métodos e técnicas que serão utilizados na pesquisa.

Gil (2008) enfatiza que a pesquisa bibliográfica é um passo importante, essencial para qualquer estudo que busque aprofundar o conhecimento sobre um determinado tema.

A metodologia bibliográfica envolveu as seguintes etapas: Seleção de Fontes: Foram selecionados textos acadêmicos, livros e artigos que abordam a deficiência visual, incluindo aqueles que discutem a legislação educacional e teorias de desenvolvimento.

Revisão da Literatura: Realizou-se uma revisão das principais obras dos autores citados, como Pereira (2020) e Carvalho (2002), para identificar os conceitos-chave e as práticas recomendadas para o atendimento de alunos com baixa visão e cegos.

Análise Crítica: As fontes selecionadas foram analisadas criticamente, destacando as conexões entre a teoria e a prática educacional, bem como as implicações das legislações para a inclusão desses alunos no ambiente escolar.

Síntese dos Resultados: Os dados coletados foram organizados e sintetizados, permitindo a elaboração de uma discussão que abrange tanto os desafios enfrentados por alunos com deficiência visual quanto as estratégias que podem ser praticadas para promover a inclusão e o desenvolvimento educacional.

Essa metodologia bibliográfica possibilitou uma compreensão aprofundada do tema, contribuindo para a formação de uma base teórica sólida para as reflexões e propostas apresentadas no estudo.

6. A ANÁLISE DOS RESULTADOS SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL E SEU IMPACTO NO CONTEXTO ESCOLAR

A análise sobre deficiência visual e seu impacto no contexto escolar revela diversos aspectos fundamentais para a compreensão e o desenvolvimento educacional de alunos com baixa visão e cegos.

Conceito de Deficiência Visual: a pesquisa estabelece uma distinção clara entre cegueira e baixa visão, ambos classificados sob o termo deficiência visual. Essa diferenciação é es-

sencial, pois implica que as intervenções e estratégias educacionais devem ser adaptadas às necessidades específicas de cada grupo. Os alunos com baixa visão enfrentam desafios significativos em áreas como acuidade visual e adaptação a diferentes luminosidades, o que demanda uma abordagem educacional inclusiva e individualizada.

Importância das Legislações: a análise destaca o papel das legislações, como a LDB e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em promover a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula regulares. Essas normativas são fundamentais para garantir que alunos com baixa visão tenham acesso ao currículo escolar em condições de igualdade. A implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o desenvolvimento de Planos de Desenvolvimento Individualizados (PDI) são práticas que buscam atender às necessidades específicas desses alunos, garantindo um suporte adicional quando necessário.

Influência da Teoria de Vygotsky: a pesquisa também menciona a relevância da teoria de Vygotsky, que enfatiza a importância da interação social no desenvolvimento do conhecimento. Essa perspectiva é crucial para alunos com deficiência visual, pois a interação com colegas e educadores pode facilitar a construção de conhecimento e a adaptação ao ambiente escolar. Vygotsky sugere que o desenvolvimento é um processo social, e essa interação pode ser um fator determinante no aprendizado e na inclusão efetiva desses alunos.

Conclusões e Implicações: a análise dos resultados da pesquisa indica que, para promover um ambiente educacional inclusivo e eficaz para alunos com deficiências visuais, é necessário: reconhecer as necessidades individuais de alunos cegos e com baixa visão, adaptando o ensino e os recursos utilizados.

Programar políticas educacionais que garantam a inclusão e o suporte necessário no ambiente escolar. Promover a interação social e o aprendizado colaborativo, conforme sugerido por Vygotsky, para que esses alunos possam se desenvolver plenamente.

Esses conceitos são essenciais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações visuais, tenham oportunidades equitativas de aprendizado e desenvolvimento.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada oferece uma visão abrangente sobre as concepções e práticas dos educadores na inclusão de crianças com deficiência de baixa visão no ensino fundamental. Ao investigar as leis e diretrizes que fundamentam a educação inclusiva, ficou evidente que a legislação brasileira estabelece um forte compromisso com o direito à educação para todos, enfatizando a importância de um ambiente escolar acessível e acolhedor.

As contribuições teóricas analisadas, provenientes de autores como Lima, Pereira, Souza e outros, reforçam a necessidade de formação contínua para os educadores, capacitando-os a aplicar estratégias pedagógicas que atendam às especificidades dos alunos com baixa visão. O estudo evidencia que a eficácia da inclusão depende não apenas do conhecimento técnico, mas também da sensibilização e do compromisso dos educadores em criar um espaço de aprendizado que valorize a diversidade e promova a equidade.

Por fim, a pesquisa ressalta a importância de um trabalho colaborativo entre a escola, a família e a comunidade, visando à construção de um ambiente mais inclusivo. As práticas educativas devem ser constantemente avaliadas e ajustadas para garantir que todas as crianças possam usufruir plenamente de seu direito à educação, contribuindo assim para um futuro mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

AMIRILIAN, M. L. T. et al. **Conceituando deficiência**. Revista Saúde Pública, v. 34, n. 1, 2004. Disponível em: Acesso em: 06 junho. 2024.

BRASIL. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: http://mec.gov.br/seesp. Acesso em: 11 ago. 2024.

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

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC, 2006.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura:** viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CARVALHO, Marina Silva. **Psicologia e deficiência:** perspectivas históricas e desafios contemporâneos. São Paulo: Editora Educação Inclusiva, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

GALVÃO FILHO, T. A. Softwares especiais de acessibilidade: categorias e exemplos. In: ITS

BRASIL. **Tecnologia Assistiva nas escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência**. ITS. Brasil, São Paulo: ITS Brasil, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Márcia Teresa da Silva. Tecnologias assistivas e educação inclusiva: potencialidades para o ensino de alunos com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especia**l, v. 26, n. 3, p. 419-437, 2020.

MORAES. L. C. **Estratégias pedagógicas para alunos com baixa visão:** um estudo bibliográfico. RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.. São Paulo – SP/ Brasil. v. 2, n. 1, jan-jun. 2022.

NASCIMENTO, Júlia Lúcia Goulart. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos com deficiência visual no ensino regular. **Educação & Inclusão**, v. 8, n. 1, p. 33-50, 2022.

ORRICO, H.; CANEJO, E.; FOGLI, B. **Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares**. In: GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p. 116-136.

PEREIRA, Lucas Fernandes. **Deficiência visual e inclusão escolar:** práticas pedagógicas e desafios. Rio de Janeiro: Editora Educação Inclusiva, 2020.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Vânia Bertolot Oliveira dos. **A alfabetização de alunos com baixa visão nos anos iniciais do ensino fundamental:** uma proposta didática com o uso de jogos educativos digitais. Dissertação (Mestrado Profissional em Novas tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2021.

SOUZA, Cláudia Pereira. Deficiência visual e inclusão escolar: desafios e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 40, n. 2, p. 401-418, 2019.

VYGOSTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSTRUINDO A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

CONTINUING EDUCATION IN ELEMENTARY EDUCATION:
BUILDING THE PROFESSIONAL IDENTITY OF TEACHERS IN PRESIDENTE KENNEDY/ES

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Edimalva Alves Chaves Gomes[1]
Sônia Maria da Costa Barreto[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Esse artigo é um recorte da dissertação de Mestrado intitulada "Formação Continuada no Ensino Fundamental Anos Iniciais: a Construção da Identidade Profissional do Professor de Presidente Kennedy/ES". A pesquisa buscou compreender como os desafios enfrentados pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental impactam sua identidade profissional e a eficácia da formação continuada. Justificada pela relevância dos professores nesse nível de ensino, a investigação envolveu entrevistas com dez docentes de Presidente Kennedy/ES, utilizando a metodologia de Estudo de Caso. A pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, coletou dados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os principais desafios identificados indicam a necessidade de uma formação continuada mais específica e adaptada, apesar do reconhecimento da importância dessa formação. Os resultados mostram que as práticas atuais contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores.

Palavras-chave: Identidade Profissional. Formação Continuada. Desafios da Docência.

ABSTRACT

This article is an excerpt from the Master's dissertation entitled "Continuing Education in Elementary School - Early Years: Building the Professional Identity of Teachers in Presidente Kennedy/ES". The research sought to understand how the challenges faced by teachers in the early years of Elementary School impact their professional identity and the effectiveness of continuing education. Justified by the relevance of teachers at this level of education, the investigation involved interviews with ten teachers from Presidente Kennedy/ES, using the Case Study methodology. The qualitative, exploratory and descriptive research collected data through semi-structured interviews. The main challenges identified indicate the need for more specific and adapted continuing education, despite the recognition of the importance of such education. The results show that current practices contribute to the development of teachers' professional identity.

Keywords: Professional Identity. Continuing Education. Teaching Challenges.

1. INTRODUÇÃO

A profissão docente vem perpassando por inúmeras transformações, inclusive no que diz respeito à necessidade de oferta de formação continuada. Diante disso, a presente pesquisa se fundamenta em apontar a formação continuada como uma ferramenta essencial para capacitar os professores e auxiliá-los na superação desses desafios, possibilitando uma educação de qualidade. Dessa forma, é possível verificar se a importância do papel do professor no decorrer do processo histórico até os dias atuais vai impactar na aprendizagem dos alunos e nos resultados esperados pela sociedade.

Sendo a educação um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento da sociedade, e os professores desempenham um papel central nesse processo. Além de transmitir conhecimento acadêmico, eles têm a importante missão de formar cidadãos críticos, éticos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Nesse contexto, a construção e manutenção da identidade profissional do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental emergem como temas de grande relevância e complexidade.

A identidade profissional do professor vai além da simples transmissão de conteúdos curriculares, pois envolve a integração de conhecimentos teóricos, práticos e experiências pessoais, moldando a maneira como o educador se percebe e se relaciona na sua profissão. No entanto, essa construção identitária enfrenta uma série de desafios e demandas específicas, especialmente no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A formação continuada surge como uma ferramenta essencial para auxiliar os professores na superação desses desafios e na construção de uma identidade profissional sólida e em constante evolução. Por meio da formação continuada, os professores têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, desenvolver novas habilidades e compartilhar experiências com seus pares, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino.

No entanto, apesar da importância da referida formação continuada, ainda existem lacunas e desafios a serem enfrentados como: a disponibilidade de recursos, a adequação dos conteúdos formativos e o apoio institucional são fatores que podem influenciar a eficácia dessa modalidade de capacitação. Portanto, é fundamental compreender as necessidades específicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e identificar estratégias eficientes para promover uma formação que atenda às demandas da atualidade.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DA LEI DAS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS ATÉ OS DIAS ATUAIS

A profissão docente, em seu início, era vista como um entre dois, nas palavras de Novoa (1997), onde o professor não devia saber de mais, nem de menos, não se misturava com o povo, nem com

a burguesia, não deviam ser pobres, nem ricos, não eram funcionários públicos, nem profissionais liberais. Nessa época, o professor era submetido a um controle muito próximo do Estado.

O primeiro período da formação docente tem início com Lei das Escolas de Primeiras Letras, instituída pela Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827) que manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

O Artigo 6° do dispositivo legal previa as competências dos professores, sendo elas:

> Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827).

O Artigo 7°, por sua vez, tratava sobre aqueles que pretendiam ser promovidos nas cadeiras, para tanto, seriam examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho e caberia ao Conselho prover o que fosse julgado mais digno e, após, dar parte ao Governo, a qual procederia com a nomeação (BRASIL, 1827).

A Lei das Escolas de Primeiras Letras, também previa que os professores deveriam se instruir no método de ensino mútuo, às suas próprias expensas, ensina Gomes et al (2019). Essa modalidade de ensino é também conhecida como método lancasteriano e visava suprir a falta de professores, assim, um aluno adiantado ensinava a um grupo de alunos sob a supervisão de um único professor (MENEZES, 2001).

Isso demonstrava que "[...] a formação de professores até então não contava com investimentos do governo e que a educação ainda era privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite" (GOMES et al, 2019).

Essa modalidade vai até o período de 1890, quando, então, prevalece o modelo das Escolas Normais, que se estenderá até 1932, sendo considerado o segundo período. Essas escolas já haviam sido criadas na década de 1880 e, posteriormente, regulamentadas pelo Decreto n° 8.025, de 16 de março de 1881 (BRASIL, 1881) que tratava exatamente sobre a formação docente.

O referido Decreto previa que a Escola Normal tinha por fim preparar professores primários do 1° e 2° grau, sendo o ensino gratuito, destinado a ambos os gêneros e compreendia os cursos de ciências, letras e artes, conforme disposição do artigo 1° (BRASIL, 1881).

> As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (NOVOA, 1997, p. 32).

É perceptível que mudanças vão ocorrendo no ensino, na formação de professores e, inclusive, na escolha deles. Portanto, os avanços sociais vão sendo refletidos nessas mudanças, o que podem ser consideradas como positivas para os profissionais.

Antes mesmo do Decreto em 1881, em 1835 havia sido instituída a primeira Escola Normal no Brasil, no Rio de Janeiro, a partir do Decreto n° 10, 10 abr. 1835, RJ. Nele, seria instituída na Capital da Província do Rio de Janeiro uma escola normal para que se habilitassem as pessoas que se destinassem ao magistério da instrução primária e os professores que já exerciam, mas que não tivessem adquirido a necessária instrução nas escolas (RIO DE JANEIRO, 1835).

Em meados do século XIX surgiram as primeiras instituições de preparação docente no Brasil, contando com normas legais de regimento, como o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte de 1854, o qual estabelecia determinações para os docentes, como critérios de seleção, formas de recrutamento, delimitação de saberes e práticas, exigências da moralidade e boa conduta social, vencimentos e plano de funcionalização, punições e sanções para infrações e faltas e política de promoção (CALDAS, 2021).

Essa preocupação deixa de ser somente com a vida pessoal do professor, mas passa, também, a ser com relação à sua formação, enquanto sua capacidade real de transmitir o conhecimento, o que, por ora, é válido, já que visa transformar e garantir melhorias para o ensino.

Em 1892 houve a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo a partir da Lei n° 88, de 08 de setembro (SÃO PAULO, 1892). No que diz respeito à formação de professores dos cursos preliminares e complementares, o Artigo 23 previa que haveria quatro escolas normais primárias e para a formação dos professores destas escolas e dos ginásios, haveria um curso superior anexo à Escola Normal da capital (SÃO PAULO, 1892).

Borges et al. (2011) destacam que, na visão dos reformadores, "[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz".

O terceiro período tem início com a Revolução de 1930, Borges et al. (2011) explicam que nesse período foi alterada a ordem político-social e a estrutura educacional no Brasil. A formação dos professores deixa de ser promovida pelas escolas normais, sendo criadas as instituições superiores para esse fim.

Entre o marcos desse período, estão: Decreto do Estatuto das Universidades Brasileira (1931) Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934 (1934), Incorporação da Escola de Professores de São Paulo à Universidade de São Paulo (1934) e Incorporação da Escola de Professores do

Rio de Janeiro à Universidade do Distrito Federal (1935), Organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias (1939) (GOMES et al, 2019).

O quarto período, que compreende os anos de 1939 a 1971 é marcado pela organização e implantação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura e a consolidação do modelo das escolas normais. Seu início ocorre com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, a partir do Decreto-Lei n° 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939).

Uma das destinações da faculdade era a de preparar candidatos ao magistério do Ensino Secundário e Normal, conforme previa seu Artigo 1°, alínea 'b' (BRASIL, 1939). Criou-se um modelo padrão para as universidades no Brasil, sendo dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia.

Contudo, a abrangência dos cursos ligados à educação nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras "[...] não lograram êxito, seja pela expansão desordenada das faculdades de filosofia ou pela tradição das escolas profissionais isoladas [...]" (BERTOTTI; RIETOW, 2013).

Os autores afirmam que apesar da expansão, em meados dos anos de 1960, a maior parte dos professores formados no Brasil era proveniente das escolas normais ou de outros cursos superiores, que eram ofertados por faculdades isoladas (BERTOTTI, RIETOW, 2013). Acredita-se que, naquele período, menos de 20% dos professores secundários em todo o país foram diplomados pela Faculdade de Filosofia

Com o Golpe Militar, em 1964, passa-se a existir novas exigências para a adequação no campo curricular, o que foi necessárias novas legislações no ensino. A partir daí inicia-se a substituição da escola normal pela habilitação específica para Magistério que compreende o quinto período, de 1971 a 1996 (GOMES et al, 2019).

Em 1971 foi promulgada a Lei n° 5.692, de 11 de agosto (BRASIL, 1971) que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° grau, e dá outras providências, modificando o ensino primário e médio, introdução a denominação 1° e 2° grau, sumiu com as escolas normais e instituiu a habilitação específica de 2° grau para o exercício do magistério de 1° grau.

Em 1982, a Lei n° 7.044, de 18 de outubro altera dispositivos da Lei n° 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° grau, alterando o Artigo 30, que manteve a formação em habilitação do magistério, mas introduziu outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1982).

Em 1986, o Conselho Federal de Educação emite o Parecer n° 161 que reformula o curso de Pedagogia, delegando a ele, também, a formação do indivíduo para magistério de 1ª a 4ª séries, bem como, foi atribuído ao curso a formação de especialistas em educação, sejam diretores, orientadores, supervisores ou inspetores de ensino (GOMES et al, 2019).

Por último, o sexto período compreende o advento dos institutos superiores de educação, escolas normais superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia, que vai do período de 1996 a 2006. A preocupação com a formação docente era notória. Gomes et al (2019) explica que a expectativa com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 era grande, entretanto, não correspondeu ao esperado. Também foi este o ponto de vista apresentando por Saviani, conforme afirmativa:

> [...] a LDB não correspondeu às expectativas, uma vez que introduziu como alternativa aos cursos de Pedagogia e de licenciatura os institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração (BORGES et al., 2019, p. 43).

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituída pela Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) novas propostas surgiram para a formação dos professores, contudo, por um longo período ainda foram influenciadas pelos períodos anteriores, afirma Gomes et al (2019).

Em 2009, foi promulgado o Decreto n° 6.755 de 29 de janeiro, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinam a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências (BRASIL, 2009).

Entre os objetivos, conforme redação do artigo 3° estava: melhoria da qualidade da educação básica, apoio e oferta para expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério, supressão das necessidades das redes e sistemas públicos de ensino para formação inicial e continuada, valorização do docente, promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; reforçar a formação continuada como prática escolar regular, entre outros (BRASIL, 2009).

O Decreto previa, ainda, ações formativas no sentido de prever a articulação entre as instituições de Ensino Superior e as redes de ensino da Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, com projetos pedagógicos fomentados pela Capes que proponham a inovação das matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisa que impactam a formação de docentes, conforme disposições em seus Artigos 14 e 15 (BRASIL, 2009).

O texto foi revogado, posteriormente, em 2016, com o Decreto n° 8.752, de 9 de maio (BRASIL, 2016) que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, alterando o texto anterior e promovendo novas providências.

A nova política educacional delineada no Artigo 3° estabelece uma série de objetivos que visam aprimorar significativamente o sistema de Educação Básica no país. Dentre esses objetivos, destaca-se a instituição do Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, que representa uma colaboração essencial entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Um dos pilares fundamentais dessa política é o incentivo aos avanços na qualidade da educação básica, juntamente com a ampliação das oportunidades de formação dos profissionais que atuam nesse nível de ensino. O objetivo Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, visa garantir que os profissionais estejam devidamente preparados para atender às políticas educacionais em todas as suas etapas e modalidades, promovendo uma aprendizagem adequada e progressiva da cultura, valores e conhecimentos aos estudantes.

Além disso, a nova política busca identificar e suprir as necessidades das redes e sistemas de ensino por meio de um planejamento estratégico nacional, assegurando a oferta de Formação Inicial e Continuada em quantidade e nas localidades necessárias. A integração da Educação Básica com a Formação Inicial e Continuada é enfatizada, levando em consideração as características culturais, sociais e regionais de cada Unidade Federativa.

Outro aspecto relevante é o apoio à oferta e expansão de cursos de Formação Inicial e Continuada para profissionais da Educação Básica, conforme estabelecido pela Meta 15 do Plano Nacional de Educação. Isso envolve promover a formação de profissionais que estejam comprometidos com valores fundamentais como democracia, direitos humanos, ética, respeito ao meio ambiente e relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo. O objetivo final é a construção de um ambiente educativo inclusivo e cooperativo, que promova o desenvolvimento integral dos estudantes e contribua para uma sociedade mais justa e igualitária.

> VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno; VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos (BRASIL, 2016, p. 86).

As novas determinações demonstram que, no decorrer dos anos, a formação vai rompendo barreiras e reconhecendo a necessidade da transformação e da educação na vida de toda a sociedade, assim, ganhando novos contornos. Assim, essa formação se mostra importante para acompanhar o desenvolvimento social e, ainda, garantir uma educação e ensino de qualidade.

3. DESAFIOS NA IDENTIDADE PROFISSIONAL: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA

A construção e manutenção da identidade profissional dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental são influenciadas por uma série de necessidades e desafios inerentes à sua prática educativa.

De acordo com Libâneo (2004) estes profissionais enfrentam diversas demandas, como a diversidade cultural e social dos alunos, a falta de recursos adequados, a pressão por resultados e a constante atualização das metodologias de ensino. Esses desafios podem afetar diretamente a percepção do professor sobre sua própria identidade profissional, bem como sua motivação e satisfação no exercício da profissão.

As necessidades e desafios dos professores na construção de sua identidade profissional dos anos iniciais do Ensino Fundamental, relacionada à formação continuada, são fundamentais para compreendermos a complexidade desse processo.

Delors (2003) destaca a importância de reconhecer que os professores enfrentam demandas crescentes em um ambiente educacional em constante transformação. A Formação Continuada surge como uma resposta a essas necessidades, oferecendo oportunidades de desenvolvimento profissional, pessoal e aquisição de conhecimentos, face ás novas demandas do mercado.

Antagonicamente Delors (2003) argumenta que a educação deve promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, incluindo professores, e isso requer uma abordagem holística na formação continuada. Isso implica não apenas o aprimoramento de habilidades técnicas, mas também o fortalecimento de valores éticos e a reflexão sobre o papel social do professor.

A partir da visão de Mali (2013) sobre a Formação Continuada, reitera-se que ao enfatizar a importância de uma abordagem centrada no aluno na formação continuada dos professores. Isso envolve a compreensão das necessidades individuais e contextuais dos alunos, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas que os incentivem e os capacitem a alcançar seu pleno potencial.

Dessa forma, podemos perceber que a Formação Continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental não é apenas uma questão técnica, mas também uma questão ética, política e social necessárias. Ela deve capacitar os professores a enfrentar os desafios de forma crítica, reflexiva e colaborativa, promovendo uma educação de qualidade e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4. METODOLOGIA

A pesquisa foi pautada em um viés bibliográfico, com leituras que abordam a temática, fundamentada na revisão de literatura, onde se buscará suporte teórico para que se formalize a veracidade das informações e conceitos por se tratar de um tema relevante, tanto para a comunidade escolar como para a sociedade.

O estudo se enviesa inicialmente, através de autores sobre o tema, se desenha a pesquisa bibliográfica, subsidiando a busca por material necessário às abordagens que são elencadas sobre a identidade profissional dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como o impacto das práticas de Formação Continuada.

A pesquisa adotada foi de natureza qualitativa, caracterizada como exploratória e descritiva, visando uma compreensão profunda dos desafios enfrentados pelos professores na construção e manutenção de sua identidade profissional dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como o impacto das práticas de Formação Continuada nesse processo.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com professores atuantes na rede municipal de ensino há mais de dez anos, no município de Presidente Kennedy/ES. O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada, contendo questões abertas, fechadas e de múltipla escolha.

A amostra foi composta por dez professores, selecionada estrategicamente para representar diferentes níveis de experiência, formação e áreas de atuação em três escolas polos no Município de Presidente Kennedy-ES; EMEIEF "São Salvador"; EMEIEF "Vilmo Ornelas Sarlo" e EMEIEF de Jaqueira "Bery Barreto de Araújo".

5. RESULTADOS E DICUSSÕES

As professoras entrevistadas, entre 30 e 45 anos, são majoritariamente contratadas temporárias (70%), com mais de dez anos de experiência na rede pública. A alta presença de contratos temporários no município, embora prevista em lei, pode precarizar o ensino, já que a rotatividade de docentes afeta a qualidade educacional e o vínculo com os alunos. Esse quadro reflete a falta de políticas que tornem a carreira docente mais atrativa e o declínio do interesse dos jovens pela profissão, o que, segundo estudos, está relacionado à baixa remuneração e más condições de trabalho.

As mudanças constantes nas políticas educacionais e nos currículos são vistas como um dos principais desafios pelas professoras, principalmente devido à falta de formação continuada. A gestão de sala de aula também foi mencionada como uma dificuldade, com as docentes relatando problemas de disciplina e engajamento dos alunos. Estratégias como a reavaliação das práticas pedagógicas foram citadas como necessárias para melhorar o ambiente de aprendizado.

A adaptação às novas metodologias foi apontada como uma dificuldade em todas as escolas, reforçando a necessidade de maior suporte e formação contínua. Em relação à diversidade de alunos, as professoras relataram ajustes nos planos de aula para atender diferentes estilos de aprendizagem e necessidades específicas, como o uso de materiais audiovisuais e tecnologias educacionais. O atendimento individualizado, especialmente para alunos com deficiência, foi uma prática recorrente, com o desenvolvimento de planos de ensino personalizados.

As estratégias para promover um ambiente inclusivo incluem a adaptação do espaço físico, uso de materiais diversificados e atividades colaborativas. O apoio individualizado também foi destacado como essencial para alunos com dificuldades de aprendizagem. As professoras relataram ainda a utilização de tecnologia e recursos lúdicos, como jogos educativos, para engajar os alunos e facilitar o aprendizado. Houve um esforço consistente em criar um ambiente de respeito e empatia, com ênfase na interação social positiva e no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

A análise mostrou que, embora enfrentem desafios relacionados à formação e gestão de sala de aula, as professoras demonstram comprometimento com a adaptação de suas práticas pedagógicas para garantir um ensino inclusivo e de qualidade. Cada escola adotou abordagens variadas, mas com o objetivo comum de garantir que todos os alunos sejam incluídos e apoiados em seu desenvolvimento acadêmico e social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada trouxe uma inquietação acerca da importância fundamental da identidade profissional do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como os desafios enfrentados, na construção e manutenção de sua identidade e o impacto direto na qualidade do ensino oferecido aos alunos.

A presente pesquisa investigou os desafios e impactos da formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Presidente Kennedy/ES. Através de entrevistas com dez professoras de três escolas, foram identificados padrões e temas significativos que ajudam a compreender as experiências e percepções desses educadores.

Os dados sugerem a necessidade de Formação Continuada Específica. Embora as professoras reconheçam a importância da formação continuada, há uma demanda significativa por programas mais específicos e adaptados às suas necessidades. As formações oferecidas são frequentemente vistas como excessivamente teóricas e poucas práticas, indicando a necessidade de um equilíbrio entre teoria e prática e uma abordagem mais focada nas realidades da sala de aula.

Uma das descobertas mais relevantes que emergiram do estudo foi relativa às dificuldades enfrentadas pelos professores na educação especial incluem a falta de formação prática específica e recursos adequados. As estratégias adotadas pelos professores, como auto formação e adaptação de métodos, são indicativos de uma disposição para buscar soluções, apesar das limitações. Isso destaca a necessidade de suporte adicional e formação especializada para enfrentar os desafios da inclusão.

REFERÊNCIAS

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. **Uma breve história da formação docente no Brasil:** da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar. XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8746_5986.pdf. Acesso em 01 nov. 2023.

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. **Formação de professores no Brasil:** história, políticas e perspectivas. Revista HistedBR on-line, Campinas, nº 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. **Decreto n° 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em 01 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei n° 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em 01 nov. 2023.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.html. Acesso em 01 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em 01 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n° 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm#art1. Acesso em 01 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2009**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial

profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 04 jan. 2022.

CALDAS, Iandra Fernandes. **História da profissão docente no Brasil:** debates e representações. Conedu, 2021. Escolas em tempos de conexões, vol. I. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook2/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID463_06092021164615.pdf. Acesso em 10 ago. 2023.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. Disponível em: https://www.brasilescola.com. Acesso em 12 de jan. de 2024.

GOMES, M. M.; GOMES, F. C.; ARAUJO NETO, B. B.; MOURA, N. D. S.; MELO, S. R. A.; ARAUJO, S. F.; NASCIMENTO A. K.; MORAIS, L. M. D. **Reflexões sobre a formação de professores:** características, histórico e perspectivas. Revista Educação Pública, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas. Acesso em 01 nov. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 4.ed. Cortez, 2004.

MALI. T. **Um bom professor faz toda diferença**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

MENEZES, R. A. **Etnografia do ensino médico em um CTI**. Interface, 9: 117-132, 2001.

NOVOA, Antônio. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B. & Bastos, M. H.C. (org.). (1997) **Educação em revista:** a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo, Escrituras, 1997.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n. 10, 10 abr. 1835, RJ**. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970. Acesso em 01 nov. 2023.

SÃO PAULO. **Lei n° 88, de 8 de setembro de 1892**. Reforma a instrução publica do Estado. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html. Acesso em 01 nov. 2023.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM NO 6º ANO

SOLVING MATHEMATICAL PROBLEMS: DIFFICULTIES AND POSSIBILITIES OF LEARNING IN THE 6TH GRADE

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Erlaine Rodrigues Brandão[1]
Joccitiel Dias da Silva[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Os primeiros anos escolares são muito importantes para a vida de um aluno porque servem de base para outras aulas, principalmente conceitos e relações matemáticas que são utilizadas posteriormente na vida escolar. A matemática dos Anos Iniciais é muito importante para os alunos porque desenvolve o raciocínio lógico e é essencial para aquisição de conhecimento, mas também na formação da cidadania, neste sentido o papel dos professores dos anos iniciais é dar aos alunos as oportunidades necessárias para vivenciar e perceber a matemática conhecimento em suas vidas para se tornarem cidadãos críticos e ativos para mudar o ambiente em que vivem. A presente pesquisa buscou identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos do Ensino Fundamental II das séries iniciais na interpretação e resolução de problemas de matemática. A pesquisa se justifica pela eficiência do diálogo das dificuldades dos alunos em resolver problemas matemáticos com os teóricos que organiza este estudo, além da importância de interpretar e analisar problemas matemáticas no processo pedagógico do ensino e aprendizagem como fundamental ao aluno que está no 6º ano do Ensino Fundamental II. O objetivo é compreender as dificuldades dos alunos do Ensino Fundamental II das séries iniciais na interpretação e resolução de problemas de Matemática. A coleta de informações foi realizada em uma escola rede municipal do município de São Mateus/ES e como amostra uma turma do 6 ano da EMEF Prof. Herinéa Lima Oliveira. A pesquisa mostrou que é através das atividades lúdicas propostas para eles, foi possível levá-los a uma reflexão dentro da sua realidade criando intimidade com o pensamento e o raciocínio através das ações e manuseios dos objetos ofertado à eles. Identificaram as quatro operações nos comandos dados pelo pesquisador, no juntar objetos, dividi-los, colocar duas vezes mais a mesma quantidade, retirar objetos. Essas observações permitiram concluir que é preciso um trabalho dinâmico e lúdico para aproximar o aluno o dos textos matemáticos levando a compreensão, intepretação e resolução de problemas.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem; Problemas matemáticos; Análise de cálculos; Interpretação de problemas.

ABSTRACT

The first years of school are very important for a student's life because they serve as a basis for other classes, mainly mathematical concepts and relationships that are used later in school life. Mathematics in the Early Years is very important for students because it develops logical reasoning and is essential for acquiring knowledge, but also in the formation of citizenship, in this sense the role of early years teachers is to give students the necessary opportunities to experience and realize mathematical knowledge in their lives to become critical and active citizens to change the environment in which they live. This research sought to identify the difficulties presented by Elementary School II students in the initial grades in interpreting and solving mathematics problems. The research is justified by the efficiency of the dialogue regarding the students' difficulties in solving mathematical problems with the theorists who organize this study, in addition to the importance of interpreting and analyzing mathematical problems in the pedagogical process of teaching and learning as fundamental to the student who is in the 6th year of Elementary Education II. The objective is to understand the difficulties of Elementary School II students in the initial grades in interpreting and solving Mathematics problems. Information collection was carried out in a municipal school in the city of São Mateus/ES and as a sample a 6th year class from EMEF Prof. Herinéa Lima Oliveira. The research showed that it was through the playful activities proposed for them that it was possible to lead them to reflect on their reality, creating intimacy with thought and reasoning through the actions and handling of the objects offered to them. They identified the four operations in the commands given by the researcher, joining objects, dividing them, placing the same amount twice, removing objects. These observations allowed us to conclude that dynamic and playful work is needed to bring students closer to mathematical texts, leading to understanding, interpretation and problem solving.

Keywords: Learning Difficulties; Mathematical problems; Analysis of calculations; Problem interpretation.

1. INTRODUÇÃO

O ensino da matemática no Ensino Fundamental I, é ministrado quase na sua totalidade, pelo pedagogo. Esse professor se torna polivalente de certa forma, pois ensina todos os conteúdos que do componente curricular deste nível de ensino. exige para esse nível. Nota-se um esforço por parte desses professores, mesmo que não tenho uma formação específica na disciplina de matemática (assim, como nas outras do componente currirular), mas é a ele atribuído ensinar matemática do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, ainda que o curso de pedagogia contemple conhecimentos de didática da matemática, sabe-se sem dúvida, não ser suficiente para que se possar proporcionar um bom ensino de matemática.

A Matemática é umas das disciplinas mais evolutivas das ciências exatas, e a necessidade desde tempos primórdios até a atualidade é de saber conduzi-la. A metodologia e a didática são fatores importantes na educação para conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Não sendo bem aplicadas, a transferência do saber irá influenciar na qualidade do ensino.

A lecitidácea da matemática nos anos iniciais é muitas vezes subestimado porque a maioria dos professores investe no processo de alfabetização e o negligência. Isso é resultado da formação inicial de professores porque sabemos que esse aprendizado não ocorre no ensino de matemática, que é a finalidade principal do ensino de matemática. Prioritariamente, o principal objetivo nos cursos de Pedagogia é o processo de leitura e alfabetização, fazendo que faz com que esses professores não tenham conhecimentos matemáticos, o que torna necessário "investir na formação continuada dos professores que ensinam matemática precoce".

Levando em consideração que a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos é fundamental para preparação do sujeito para a sociedade em que está inserido, passa por evoluções e constantes transformações, que levam ao aluno obter autonomia e credibilidade no ensino da Matemática.

Entretanto, a resolução de problemas não pode ser ministrada apenas por algoritmos, fórmulas e cálculos, nem mera reprodução dos conteúdos dos livros didáticos. Portanto, pergunta-se: Como os alunos chegam até o 6º ano do Ensino Fundamental, com grau elevado de dificuldades nas resoluções de problemas matemáticos?

Diante dessa inquietação que impulsionou esta pesquisa sobre aspectos que causam dificuldades em aprender Matemática, temos como objetivos: compreender as dificuldades dos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental na interpretação e resolução de problemas; verificar como é trabalhada a resolução de problemas no 6º ano do Ensino Fundamental; acompanhar o raciocínio lógico dos educandos para resolver problemas matemáticos por meio da explicitação dos alunos.

Como metodologia e assim responder os questionamentos da pesquisa utilizou-se os preceitos de Gil (2019), sendo desenvolvido um estudo exploratório, por meio de pesquisas bibliográficas, desenvolvida por materiais já elaborados como artigos científicos, livros, teses e publicações. A seleção das fontes bibliografias que tratavam da indisciplina escolar, das práticas pedagógicas e relação entre família e escola. A coleta de dados partiu da leitura pesquisa do material selecionado (leitura rápida com o objetivo de determinar se o trabalho pesquisado é de interesse de pesquisa); leitura seletiva (leitura mais aprofundada de partes importantes); registro de informações extraídas de fontes em meio específico (método, resultados, autores, ano e conclusões). Leitura analítica com intuito de reunir as informações contidas nas fontes para permitir-lhes obter respostas para o problema de pesquisa. Discussão dos resultados das categorias que apareceram na etapa anterior com base no referencial teórico relacionado ao tema da pesquisa.

Diante do exposto, essa pesquisa busca examinar entraves e ações didáticas e pedagógicas a partir de um conjunto de atividades elaboradas em sala de aula. Busca também promover avanços que trazem significados ao processo de compreensão por parte dos alunos do 6º do Ensino Fundamental com potencialidade em organizar estratégias adequadas de resolução de problemas.

2. DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS DISCENTES EM RELAÇÃO AOS PROBLEMAS MATEMÁTICOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Analisando o primeiro trabalho, que foi defendido na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em 2013, por Liliane Prestes de Oliveira, por meio do curso de Especialização em Ensino de Ciências, sob a orientação da professora Fabiana Costa de Araújo Schutz. O trabalho "As dificuldades dos alunos do 6º ano do ensino fundamental no processo de ensino-aprendizagem em matemática" é uma fonte de pesquisa escolhida por tratar-se do mesmo tema da pesquisa que estou estudando e vai contribuir para dar embasamento da mesma.

A autora propôs em sua dissertação, identificar as dificuldades enfrentadas no ensino--aprendizagem dos conteúdos matemáticos no 6 ano do Ensino Fundamental II, apontando as possíveis melhorias e analisando as dificuldades enfrentadas pelos alunos da escola Estadual Paulo Freire em Foz do Iguaçu - PR.

Ela referenciou seu trabalho com os autores que ofertou ferramentas bibliográficas, podendo destacar Sánchez e Fernández (2006), Machado (2008), Silva (2012).

O relacionou a matemática com ciências ampliando a discussão de acordo com as diretrizes e bases, citado por Machado (2008),

> Em todos os lugares do mundo, independente de raças, credos ou sistemas políticos, desde os primeiros anos da escolaridade, a Matemática faz parte dos currículos escolares, ao lado da linguagem natural, como uma disciplina básica. Parece haver um consenso com relação ao fato de que seu ensino é indispensável e sem ele é como se a alfabetização não se tivesse completado. (MACHADO, 2008, pg. 231)

A autora descreve que o ensino das ciências na atualidade é voltado para as inovações, descobertas e tecnologias que levam o aluno a ser inserido nesse contexto, buscando atualizar-se apreender e obter o fato dos conhecimentos.

Pode-se verificar essa afirmação conforme segue:

> O ensino da matemática objetivava a preparar jovens ao exercício de atividades ligadas ao comercio, arquitetura, música, geografia, astronomia, artes da navegação, da medicina e da guerra. (DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 1998, p.334).

Acredita-se que há necessidade de se ter a aplicabilidade dos conteúdos que se ensina na teoria em sala de aula com a prática vivenciada no dia a dia do aluno, para que possa possibilitar meios de um aprendizado com interação a sociedade e conhecimento voltado a realidade.

A autora verificou que a matemática está em processo de evolução, e o professor por sua vez não acompanha o ritmo dessa evolução, sem tempo para explorar esse universo levando para sala de aula metodologias antiquadas e usando apenas o pincel e o quadro como ferramentas de trabalho.

Conforme salienta Lorenzato (2010), a implantação de um Laboratório de Matemática na escola é um auxiliador no processo de ensino e aprendizagem do aluno, sendo um ambiente eficaz, estruturado para vivenciar atividades práticas e experimentos matemáticos.

O próximo trabalho é a dissertação de Fabiola Pereira Réus Miguel, que tem o tem como tema "A percepção de professores e alunos do 6º. ano sobre os problemas de aprendizagem da Matemática". Apresentada ao Programa de Pós- graduação em Ensino de Ciências Exatas, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – 2020.

FURG, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências Exatas, orientada pelo professor Dr. Marcus Eduardo Maciel Ribeiro.

O trabalho apresenta uma pesquisa realizada com estudantes e professores, com a intenção de identificar motivos que dificultam a aprendizagem em relação aos conteúdos de Matemática. Consiste em uma pesquisa de caráter qualitativo na forma de um estudo de caso, com análises de questionários respondidos por 20 estudantes de uma turma de 6° ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, no litoral norte do Estado e por cinco professores de matemática desta mesma escola.

A autora traz como problemática, as dificuldades apontadas pelos estudantes para aprender Matemática são comparadas às apontadas por seus professores? Mostra-se, ainda, a importância de uma reflexão no processo de ensino da Matemática, deixando de lado o cenário atual de aprendizagem por transmissão mecânica de conhecimentos e propondo um educador mediador de conhecimentos, além de um estudante criativo, participativo e motivado com a aprendizagem.

Ela justifica esse problema pelo fato de que nem sempre as razões alegadas pelos professores, sobre a não compreensão dos conceitos matemáticos por seus estudantes, serem, de fato, responsáveis por essa não aprendizagem.

Algo comum que encontrei entre as autoras é que ambas decidiram escrever sobre o mesmo tema, mediante a inquietação vivenciada em sala de aula por docentes da disciplina de matemática ao observarem muitas dificuldades nos alunos no 6º. ano do Ensino Fundamental. Essas inquietações motivaram a pesquisa da autora principalmente, o sentimento negativo e a rejeição por essa disciplina. Situações essas observadas também por professores de outras disciplinas.

Segundo autora, a importância da Matemática está expressa nos documentos oficiais nacionais sobre Educação.

> A Matemática caracteriza-se como uma forma de compreender e atuar no mundo e o conhecimento gerado nessa área do saber como um fruto da construção humana na sua interação constante com o contexto natural, social e cultural (BRASIL, 1998, p. 24)

Freitas, Pires e Sá (2017), autores pesquisados por Fabiola (2020), afirmam:

> Formação docente é algo fundamental para o processo de ensino- aprendizagem, ou seja, ela se torna a passo primordial para que o profissional possa desempenhar o seu trabalho na área de Matemática educativo e principalmente eficaz. Já que, a formação inicial proporciona os conhecimentos teóricos e prática da ação pedagógica enquanto que, a formação continuada (res) significa a atuação docente oferecendo o suporte necessário para que o conhecimento e educação aconteçam de forma eficiente (FREITAS; PIRES; SÁ, 2017, p. 524).

Ela também levantou temáticas sobre as dificuldades identificadas no trabalho escolar e mencionou algumas questões referentes às relações entre a linguagem matemática, a linguagem oral cotidiana e o português culto, tendo como pano de fundo a interpretação de textos matemáticos.

De acordo com os PCNs (1997), um problema de matemática requer a realização de ações sequenciais ou operações mentais, para obter uma resposta ou resultado. E ainda: resolver um problema pressupõe, portanto, que o aluno elabore uma ou várias estratégias de resolução, execute os procedimentos correspondentes, realizando simulações, tentativas, criticando e avaliando essas tentativas, formulando novas hipóteses, se for o caso.

A autora em sua dissertação tratou dos problemas-padrão, sendo o interesse principal realizar um trabalho com a linguagem e interpretação de textos matemáticos, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas no 6º. ano do Ensino Fundamental.

Ela buscou pesquisas que enfatizaram a importância da Resolução de Problemas e sua fonte de pesquisa bibliográfica, podemos citar Müller (2015), Obst (2015), Lavigne (2015) e Feitosa (2015).

Nos estudos em linguagem, a autora utilizou referências importantes como (2014) e Lima (2014) que constatou uma forte interação entre linguagem matemática e Língua Portuguesa, quando foca nos enunciados dos problemas.

Nas investigações sobre as dificuldades no aprendizado matemático, encontramos estudos voltados para a metodologia de ensino, para a linguagem matemática em geral e para os processos de resolução de problemas Yamasaki, 2014; Araújo, 2015; Freitas, 2015; Loureiro, 2013; Pereira, 2015).

Segundo Carrasco (2001), a prática da leitura, oferece para os alunos imersão nos meandros de um texto, extraindo assim significados daquilo que é lido. Por isso é importante praticar a leitura em matemática. A oralidade é um recurso que deve ser utilizada para favorecer a aprendizagem da matemática na escola sendo Smole e Diniz (2001).

A autora finaliza seu trabalho dizendo que precisa de boa capacidade de interpretação e compreensão dos enunciados de problemas matemáticos, destacando a importância de um trabalho voltado para a linguagem matemática na sala de aula desde os anos iniciais, de forma que o aluno se familiarize com o texto matemático ao longo de toda sua vida escolar. Nesse sentido o trabalho dela foi desenvolvido fortalecendo a literatura especializada, a um conjunto de atividade com expectativas de envolver o aluno no reconhecimento das especificidades do contexto da linguagem matemática, visando diminuir as dificuldades encontradas por ele no que se refere à leitura e interpretação dos enunciados dos problemas.

A terceira dissertação é da autora Natália Keli Santos Araújo e tem como tema "Análise Das Dificuldades na Resolução de Problemas Matemáticos por Alunos do 5° ano do Ensino Fundamental". Esse tema trará contribuições para minha dissertação por se tratar de alunos do 5º ano. São esses alunos que chegam no 6º ano do Ensino Fundamental com uma bagagem de dificuldades, trazem suas dores e seus traumas dessa disciplina e como professor da turma do 6º ano é importante analisar o porquê de tais dificuldades.

A dissertação da Natália foi apresentada ao núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGECIMA) da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, no ano de 2015, orientada pela professora Dra.Veleida Anahi da Silva.

A autora referenciou seu trabalho com os autores teóricos Polya, Dante, Krulik, Onuchic e Allevato, Smole, dentre outros. Ela coletou informações em duas turmas do 5º ano, sendo uma da rede pública e outra da rede privada. Os instrumentos da pesquisa incluíram a apli-

cação de um teste diagnóstico, contendo quatro diferentes tipos de problemas de aritmética, e entrevista de explicitação registrada em áudio, baseada no método clínico de Piaget, com três alunos de cada turma. Como base foram identificadas, no teste diagnóstico quatro categorias de análise: dificuldade para compreender o enunciado do problema, dificuldade em uma etapa do procedimento, dificuldade por desconhecimento do conteúdo e dificuldade conceitual das operações básicas.

A análise dos dados possibilitou identificar quais as dificuldades dos alunos para a resolução de problemas de Matemática e compreender como as crianças pensam e agem ao responder diferentes tipos de problemas.

A autora procurou resposta para suas indagações e questionamentos que foram surgindo a partir das pesquisas feitas, surgindo assim alguns embates, tais como: Por que os alunos demonstram dificuldades ao resolver problemas de matemática? Essas dificuldades são as mesmas em diferentes redes de ensino? Qual o nível de compreensão das crianças ao resolver diferentes tipos de problemas? Como as crianças pensam e agem ao responder problemas matemáticos?

Ela usou a contextualização histórica sobre a resolução de problemas citando alguns autores que deram ênfase a sua dissertação, como podemos destacar Zorzan (2004) que afirma que:

> [...] depois do currículo e do ensino da matemática que exigiam a repetição e a memorização de conteúdos e exercícios, surgiu uma nova orientação para a aprendizagem dessa disciplina, segundo o enfoque dessa aprendizagem que requeria do aluno a compreensão e o entendimento do saber fazer, começou a emergir no campo investigativo da matemática o aprender a partir da resolução de problemas (ZORZAN, 2004, p.79).

Os PCN's (1998), ressaltam ainda que a aproximação da Matemática escolar e a matemática pura, está fora do alcance das crianças, contribuindo para uma unificação de insucessos.

> O ensino proposto fundamentava-se em grandes estruturas que organizam o pensamento matemático contemporâneo e enfatizava a teoria dos conjuntos, as estruturas algébricas, a topologia etc. Porém toda esta proposta estava longe da realidade dos alunos, principalmente das séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 19).

Onuchic e Allevato (2004) reforçam que o ensino de Matemática por meio da resolução de problemas foi "uma abordagem consistente com as recomendações do NCTM e dos PCN, pois conceitos e habilidades matemáticos são aprendidos no contexto da resolução de problemas". (p.222)

Sobre a resolução de problemas a autora cita dois autores que estudaram especificamente essa questão. Lorenzato e Vila (1993) afirmam que ainda não existem respostas eficazes para explicar o que é um problema. No entanto, em se tratando do ensino de matemática, vários

educadores têm demonstrado uma maior preocupação pelo tema e diferentes definições relevantes e consistentes são utilizadas para conceituar um "problema".

Polya (1995), afirma que o indivíduo está perante um problema quando se confronta com uma questão a que não pode dar resposta, ou com uma situação que não sabe resolver usando os conhecimentos imediatamente disponíveis. O conceito de problema para o autor está diretamente associado à dificuldade, para ele onde não há dificuldade, não há problema.

Krulik (1997) traz uma leitura mais atual das concepções de Polya (1995) e define problema como "[...] situação quantitativa ou não, que pede uma solução para a qual os indivíduos implicados não conhecem meios ou caminhos evidentes para obtê-la" (p.131.).

Para Moreno (2006):

> A didática da Matemática define os problemas como aquelas situações que criam um obstáculo a vencer, que promovem a busca dentro de tudo que se sabe para decidir em cada caso aquilo que é mais pertinente, forçando, assim, a utilização dos conhecimentos anteriores e mostrando-os ao mesmo tempo insuficientes e muito difíceis. Rejeitar os não pertinentes e empenhar- se na busca de novos modos de resolução é o que produz o progresso nos conhecimentos (MORENO, 2006, p.51).

A autora utiliza algumas fontes bibliográficas para embasar sobre as atividades de matemática. Para ela, há algumas diferenças básicas entre exercícios e problemas. Ao contrário dos problemas, nos exercícios o educando não precisa optar sobre o procedimento a ser aplicado para chegar a um resultado, uma vez que a atividade proposta se baseia no uso de habilidades e rotinas como consequência de uma prática contínua.

Pozo (1998) exemplifica:

> As tarefas em que precisa aplicar uma fórmula logo depois desta ter sido explicada em aula, ou após uma lição na qual ela aparece explicitamente... servem para consolidar e automatizar certas técnicas, habilidades e procedimentos necessários para posterior solução de problemas [...].

Dante (1999) também faz esta diferenciação, ao afirmar que exercícios servem para permitir que o aluno possa exercitar e praticar um determinado algoritmo ou processo. Já problema caracteriza uma situação em que se procura algo desconhecido e cuja ausência prévia de algoritmo não garante a solução.

Lopes (1994) faz a distinção entre exercício e problema de acordo com a sua utilidade na Educação. Dessa forma um exercício deve ser utilizado para operacionalizar conceitos, treinar algoritmos, técnicas e regras; enquanto um problema deve ser utilizado para aprimorar estratégias de raciocínio, proporcionar o aperfeiçoamento de conceitos e de conhecimentos processuais.

De acordo com a autora, os exercícios são comumente utilizados após determinado conteúdo didático, e por meio deles é possível que o educando coloque os conhecimentos teóricos em prática, reforçando o aprendizado de determinado conteúdo.

Verificou-se como as crianças compreendem diferentes tipos de problemas matemáticos e analisar as relações envolvendo questões sobre dificuldades existentes na resolução de problemas com alunos de dois sistemas de ensino. Através da aplicação de um teste de diagnose com diferentes tipos de problemas matemáticos. Há também tentativas de entender, com base em entrevistas em notas de rodapé, como ocorre o pensamento lógico matemático ao resolver certos tipos de problemas. Ainda foi possível perceber que os alunos podem ter dificuldade em errar na resolução, o que impossibilita um resultado correto. E quando, de fato, não compreendem a própria linguagem da matemática, o que leva a escolher dados ao acaso, sem obedecer a nenhum critério lógico.

Foi notório na entrevista explicativa que os alunos muitas vezes têm dificuldade em resolver problemas de matemática porque não querem ler o enunciado do problema. Verificou-se que, quando os alunos eram orientados a ler novamente o problema, a falta de compreensão do que deveria ser feito era corrigida.

Constatou-se a importância de fazer um trabalho interpretativo específico em sala de aula com textos-problema. Com essa prática, os alunos ficarão mais acostumados a ler os problemas com mais atenção, resultando em menos dificuldade para resolvê-los. Visto que no âmbito da resolução de problemas é necessário descodificar a linguagem específica da disciplina, através da resolução de problemas apoiada na compreensão de que o aluno mantém contato com diversos textos matemáticos.

3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA NAS RESOLUÇÕES DE PROBLEMAS

Observa-se cada vez mais a insatisfação e desinteresse do aluno aos assuntos estudados, causando insucesso e até evasão escolar, consequentemente, resultados que não apresentam melhoraria na vida social, situações essas, que, muitas das vezes, estão atreladas a metodologia tradicional que o professor aborda em sala de aula. Há então a necessidade de uma reflexão sobre a prática em sala de aula, com base no pressuposto de que a solução de problemas matemáticos surge a partir de metodologia significativas como uma ferramenta aliada para fomentar a busca pelo conhecimento, além de propor a criticidade e autonomia aos educandos. Segundo Echeverría e Pozo,

> a aprendizagem da solução de problemas somente se transformará em autônoma e espontânea se transportada para o âmbito do cotidiano, se for gerada no aluno a atitude de procurar respostas para

> suas próprias perguntas/problemas, se ele se habituar a questionar-se ao invés de receber somente respostas já elaboradas por outros, seja pelo livro-texto, pelo professor ou pela televisão. O verdadeiro objetivo final da aprendizagem da solução de problemas é fazer com que o aluno adquira o hábito de propor-se problemas e de resolvê-Ios como forma de aprender (ECHEVERRIA; POZO, 1008, p. 15).

Para os autores, Echeverría e Pozo, ocorre autonomia somente quando gera no aluno atitudes de perguntas e resposta de suas próprias indagações. da solução de problemas tendo como objetivo final o hábito de pôr diante do problema e resolvê-lo para adquirir aprendizagem significativa. O pensamento de Echeverría e Pozo condiz com os PCNs:

> [...] o aluno precisa ser estimulado a questionar sua própria resposta, a questionar o problema, a transformar um dado problema numa fonte de novos problemas, evidenciando uma concepção de ensino e de aprendizagem não pela mera reprodução de conhecimentos, mas pela via da ação refletida que constrói conhecimentos (BRASIL, 1997, p.33).

Para Medeiros (2020), "[...] pode-se encontrar fortes aliados para a transformação da aparente apatia dos alunos em relação à educação por meio de alguns caminhos comprovadamente eficazes para um ensino de Matemática". O autor elenca alguns caminhos

- Tecnologias da informação;
- Jogos matemáticos tais como: uno, jogo de tabuleiro, banco imobiliário, etc.
- História da Matemática;
- Resolução de problemas.

Para os caminhos apresentados pelo autor, os PCNs (1997) apresentas metodologia significativa como ferramenta para construção do conhecimento do desempenho ativo do aluno, e professor como mediador.

A evolução histórica, a Matemática foi desenvolvida a fim de resolução das mais variadas espécies para divisão de terra, produções agrícolas, entre outros. É comum abordar o conteúdo de forma técnica e tradicional seguida de uma lista de exercícios. Conforme Dante (1997, p. 59), "[...] devemos focalizar, enfatizar e valorizar mais a análise do problema, os procedimentos que podem levar à sua solução e a revisão da solução obtida do que simplesmente a resposta correta".

Para a maioria dos alunos e até mesmo para professores experientes, é útil fazer a pergunta: Existe diferença entre um exercício e um problema? Neste aspecto os autores concordam.

> Certamente, o problema não é um exercício em que os alunos aplicam fórmulas ou procedimentos operacionais de uma forma quase mecânica. Os problemas só surgem quando o aluno é levado a interpretar o enunciado do problema que lhe é apresentado e a construir a situação que tem à sua frente (BRASIL, 1997, p. 32).

De acordo com Vila e Callejo,

> Um problema é uma situação colocada para fins educacionais e que representa um problema matemático cuja solução não está imediatamente disponível para o aluno/solucionador ou grupo de alunos que estão tentando resolver o problema porque não contém dados matemáticos conectados e incógnitas, ou o processo de identificação de dados e conclusões é feito automaticamente, então você tem que pesquisar e pesquisar construir relacionamentos e mobilizar suas emoções para enfrentar novas situações (VILA; CALLEJO, 2006, p.32).

Ou seja, existe uma distinção conceitual entre exercício e problema, onde o exercício se refere à simples execução de uma série de passos pré-determinados, semelhante ao algoritmo de uma receita de bolo; Segundo Lester (1983), problema é uma situação que um indivíduo ou grupo deseja ou precisa resolver e para a qual não existe uma solução rápida e direta. Então, obviamente, o que é um problema para uma pessoa pode não ser um problema para outra, e o professor precisa conhecer sua população estudantil bem o suficiente para fazer perguntas significativas.

Ao compreender a diferença entre exercícios e questões, o professor pode ter uma atitude clara e precisa em relação aos seus métodos e recursos de ensino.

Com esse viés, é preciso entender com cuidado como tratar problemas matemáticos e físicos. Um dos pioneiros deste estudo foi o professor húngaro Georg Polya, que escreveu uma história da Matemática nos Estados Unidos. Polya (1887- 1985) foi professor de matemática no Instituto Federal Suíço de Tecnologia em Zurique, Suíça, de 1914 a 1940, e de 1940 a 1953, lecionou na Universidade de Stanford, na Califórnia, EUA. Ele permaneceu professor emérito na Universidade de Stanford pelo resto de sua vida e carreira. Ele trabalhou em uma ampla gama de tópicos matemáticos importantes, como séries, análises matemática, álgebra, geometria, teoria dos números, probabilidade e combinatória.

Os professores devem estimular a capacidade dos alunos de investigar problemas e generalizá-los para novas situações.

Sem compreender a tarefa, o problema se torna um pseudoproblema, um simples exercício de aplicação de uma rotina aprendida através da repetição e da automação. O aluno não sabe discernir o significado do que está fazendo e, portanto, não consegue transmiti-lo. Consegue adaptar-se a novas situações de forma independente, seja na vida diária ou na escola (ECHEVERRÍA; POZO, 1998, p. 15).

Em 1945, publicou o livro *A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático*, que se tornou referência mundial no assunto. Neste trabalho, Polya apresenta quatro etapas gerais e muito importantes para ajudar a resolver o problema: Entender o problema; Ver como as diferentes peças se encaixam e faça um plano; executar o plano, fazer uma retrospectiva.

Oliveira (2015) identifica a importância da escolha dos métodos a serem utilizados pelos professores nas abordagens educacionais orientadas para a resolução de problemas e descreve essa orientação como um fato fundamental para o sucesso profissional tanto dos alunos quanto dos professores.

Por isso, a partir da compreensão da realidade e do cotidiano dos alunos e do seu contexto, recomenda-se complementar o ensino de matemática e física com a resolução de problemas contextuais a partir de temas de interesse dos alunos. D'Ambrosio (1998) afirmou que uma boa abordagem para o ensino da matemática é colocar os alunos em ambientes onde os desafios matemáticos existem naturalmente. Portanto, resolver problemas torna-se significativo, encontrar soluções torna-se significativo e o conhecimento pode ser adquirido de forma eficaz.

4. CONCLUSÃO

A proposta da pesquisa foi analisar as dificuldades apresentadas pelos alunos da turma do 6º ano do Ensino Fundamental na resolução de problemas matemáticos em uma escola da rede pública do municípios de São Mateus no estado do Espírito Santo.

Também analisou e verificou a compreensão dos alunos nos diferentes problemas matemáticos usando as quatro operações, através de um teste diagnóstico com quatro problemas e também a aplicação de uma entrevista de explicitação para analisar e entender o pensamento lógico matemático ao resolver os tipos de problemas propostos.

Foi notório, que os alunos do 6º ano apresentaram quatro dificuldades na resolução dos problema de matemática: dificuldade conceitual das operações básicas, dificuldade em compreender o enunciado do problema, dificuldade por desconhecimento do conteúdo e dificuldade na falha em uma etapa do procedimento.

Corroborou-se que os alunos além de ter dificuldade de compreender o enunciado do problema, não souberam qual operação utilizar no desenvolvimento dos cálculos, demonstrando-se por isso dificuldade em resolver o problema.

Percebeu-se também que eles, podem inviabilizar o resultado correto de um problema devido demonstrar dificuldade cometido por algum equívoco durante o desenvolvimento do problema. E os dados coletados por serem feitos de forma aleatória por não compreender a linguagem matemática, desobedecendo algum critério lógico que a atividade exige.

A força dos contatos de aprendizagem teve um impacto significativo sobre os alunos ao discutir algumas das questões levantadas na entrevista de explicitação. Em muitas áreas problemáticas, os alunos foram incentivados a pensar em estratégias de solução específicas ou a pensar em respostas baseadas no problema. Os relacionamentos são mantidos por meio de contratos de aprendizagem em sala de aula.

Essas observações nos levam a enfatizar a importância que numa sala de aula, a interpretação de textos matemático precisa de um trabalho específico de leitura. Esta atividade fará com que seus alunos aproximem-se mais dos livros. Conhecer o problema reduzirá suas dificuldades por serem informações muito importantes no processo de resolução de problemas. Ajudará os alunos a se conectarem com diferentes tipos de textos de matemática, para que, por meio da resolução de problemas seja baseado na compreensão.

Esperamos que os resultados deste estudo não apenas esclareçam, mas ajudem os alunos a resolver as dificuldades que encontram na resolução dos problemas matemáticos e os incentivem; que os alunos entendam suas limitações e busquem novos métodos que possibilitem novas formas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**, tradução Maria Ermantini Galvão G. Pereira, São Paulo: Martins Fontes. 2. Ed. 1997.

BACQUET, M. **Matemática sem dificuldades:** ou como evitar que ela seja ou odiada por seu aluno. Trad. Maria Elizabeth Schneider. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** matemática. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais 6° ao 9° Ano: Matemática** / Secretaria De Educação Fundamental. BRASÍLIA: MEC/SEF, 1997

CARRASCO, Lucia Helena Marques. **Leitura e escrita na matemática**. IN: Iara C.B et.al. (org.). Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas, 4 ed. Porto Alegre: Editorada Universidade /UFRGS, 2001 p.175-189.

Comte, Auguste, 1798-1857. C739c **Curso de filosofia positiva**; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo ; Catecismo positivista / Auguste Comte ; seleção de textos de José Arthur Giannotti ; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. — São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores)

COSTA, J. S. C.; COSTA, M. N. S. **As dificuldades de aprendizagem em matemática segundo a visão de alunos do 6° ano em escola pública de Santa Luzia – MA**. Revista Multidebates, v.4, n.5. Palmas-TO, 2020, p. 129 a 140.

CUNHA, Maria Carolina Cascino da. **As Operações de Multiplicação e Divisão junto a alunos de 5ª e 7ª séries**. 1997. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de Matemática**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

D'ANTONIO, S. R. **Linguagem e matemática:** uma relação conflituosa no ensino? Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá 2006.

DURKIN, Kevin. **Language in mathematical education:** An introduction. In: DURKIN, Kevin; SHIRE, Shire (Eds.). Language in Mathematical Education: Research and Practice. Philadelphia: Open University Press, 1991. p. 3-16.

ECHEVERRÍA, M. P.; POZO, J. I. **Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender**. In: POZO, J. I. (Org.). A solução de problemas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6831/mod_resource/content/4/pozo- cap%201%20. Acesso em: 20 abr.t. 2024.

FIORENTINI, Dario. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil**. Campinas: Zetetiké, ano 3. n. 4. p. 1-16. 1995. Disponível em: http://ojs.fe.unicamp.br/ged/zetetike/article/view/2561/2305. Acesso em: 30 abr. 2024.

FREITAS, L.; PIRES, A.; SÁ, T. Formação de professores para o Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. **Revista de pesquisa Interdisciplinar**. Cajazeiras, n.2,520-531, set. 2020.

GRISPINO, Izabel Sadalla. **Prática Pedagógica:** Estruturando Pedagogicamente a Escola. São Paulo: Compacta, 2004.

HELIODORO, Yara Maria Leal. **As representações sociais sobre matemática e ensino da matemática de professores e estudantes do curso de magistério do segundo grau**. 1999. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Matemática) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 1999.

KRULIK, S.; REYS R. E. (org.) **A resolução de problemas na matemática escolar**. São Paulo. Atual, 1997.

LESTER, F. K. **Tendências e problemas na pesquisa de resolução de problemas matemáticos**. In: LESH, R .; LANDAU, M. (Orgs.). Aquisição de conceitos e processos matemáticos. Nova Iorque: Academic Press, 1983.

LORENZATO, S; VILA, M. do C. **Século XXI:** qual Matemática é recomendável? A posição do "The National Council of Supervisors of Mathematics". Revista Zeteliké.Ano 1, número 1, 1993.

LOPES, S. E.; KATO, L. A. A leitura e a interpretação de problemas de matemática no ensino fundamental: algumas estratégias de apoio. 2011. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2212-8.pdf. Acessado em: 20 abr. 2024.

LUNGARZO, Carlos. **O que é matemática**. São Paulo: Círculo do Livro, 1991.

MACCARINI, Justina Motter. **Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática**. Curitiba. Editora Fael, 2010.

MACHADO, N. J. **Matemática e Língua materna:** análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez, 2008.

MORENO, B. O ensino do número e do sistema de numeração na Educação Infantil e na 1ª série.In M. In M. Panizza. **Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais**, Artmed, Porto Alegre. 2006. Alegre. v7. p. 7- 29. 2002 . Disponível em: . Acesso em: 20 de abr. de 2024.

MORTARI, Cezar Augusto. **Introdução à lógica**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

MIORIM, Maria Ângela. **Introdução à história da educação matemática**. São Paulo: Atual, 1998

ONUCHIC, L. de la R, ALLEVATO, N. S. G. Novas reflexões sobre o ensino aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas. In: BICUDO, M. A. V. e BORBA, M.(org.) **Educação matemática:** pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004.

Passos, C. L. B., & Nacarato, A. M. (2018). **Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais**. Estudos Avançados, 32(94), 119-135. https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0010.

PRIETO, Andréa Cristina Sória. **A tabuada deve ser entendida ou memorizada?** Discutindo um velho dilema da matemática. 2006. Disponível em: . Acesso em: 01 set. 2017.

PIRES, Célia Maria Carolino. **Educação Matemática:** conversas com professores dos anos iniciais. 1. ed. São Paulo: zé – zapt Editora, 2012.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

SANTOMAURO, B. **Como corrigir os erros dos alunos com o objetivo de ajudá-los a avançar**. Nova Escola. Edição 231, Abril, 2010.

SILVA, P. J. M., **O positivismo de Comte sua trajetória e influência para o Ensino de Ciências Naturais**. Universidade Federal do Estado do Pará Instituto de Educação Matemática e Científica Faculdade de Educação Matemática e Científica Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens. Belém/PA, 2019

SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I., **Ler escrever e resolver problemas:** Habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. **Didática da Matemática:** como dois e dois: a construção da Matemática. São Paulo: FTD, 1997.

VILA, A.; CALLEJO, M. L. **Matemática para aprender a pensar:** o papel das crenças na resolução de problemas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. **Ler escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZORZAN, A. L. **Séries iniciais:** metodologia para o ensino da matemática. Erechim- RS. Edifapes, 2004.

OS DESAFIOS DO DIA A DIA DO CORPO DISCENTE NA EJA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA EMEF DO MUNICÍPIO DE SERRA- ES

THE CHALLENGES OF THE DAY-TO-DAY OF THE STUDENT BODY IN YAE: A CASE STUDY IN AN EMEF IN THE MUNICIPALITY OF SERRA-ES

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Gildeny de Carvalho Fideles[1]
Márcia Moreira de Araújo[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo é uma síntese da nossa dissertação de mestrado que tem como objetivo investigar "Os desafios enfrentados no dia a dia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Serra, Espírito Santo" através de um estudo de caso realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho, tendo como principal referencial teórico Freire (1987), além de recorrermos, também a outros grandes pensadores da Educação Brasileira, a saber: Moacyr Gadotti (1996) e Demerval Saviani (1992). Nosso objetivo é trabalhar e entender conceitos destes pensadores a partir da realidade de homens e mulheres que se propõe ao desafio de retomar os estudos depois de atingirem a fase adulta, mesmo tendo que conciliar com atividades como cuidar de uma família, trabalhar ou cuidar de uma casa. Participaram desta pesquisa 10 pessoas estudantes da Educação de Jovens e adultos, através de uma pesquisa participante de natureza qualitativa, de onde foram levantadas informações e produzidos dados a serem observados à luz dos pensadores já citados por meio de uma pesquisa participante de natureza qualitativa. Muitos participantes trazem dificuldades de natureza semelhante, compartilhando as dores e as esperanças típicas de moradores da região de entorno da escola, para os quais esperamos poder contribuir para um melhor aproveitamento da jornada. Esperamos gerar um produto educacional com a participação coletiva, que reúna e consiga satisfazer aos anseios deste grupo de pessoas.

Palavras-chave: Leitura. Educação de jovens e adultos. Analfabetismo funcional. Inclusão social. Estudo de caso.

ABSTRACT

This article is a synthesis of our master's dissertation that aims to investigate "The challenges faced in the day-to-day of Youth and Adult Education (YAE) in the Municipality of Serra, Espírito Santo" through a case study conducted at the Municipal School of Elementary Education "Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho," having as the main theoretical reference Freire (1987), besides also resorting to other great thinkers of Brazilian Education, namely: Moacyr Gadotti (1996) and Demerval Saviani (1992). Our goal is to work on and understand concepts from these thinkers based on the reality of men and women who propose themselves to the challenge of resuming studies after reaching adulthood, even having to juggle activities such as taking care of a family, working, or taking care of a house. Ten students of Youth and Adult Education participated in this research, through a qualitative participant research, from which information was collected and data were produced to be observed in the light of the aforementioned thinkers through a qualitative participant research. Many participants bring similar difficulties, sharing the typical pains and hopes of residents of the school's surrounding region, for whom we hope to contribute to a better use of the journey. We hope to generate an educational product with collective participation, which brings together and manages to satisfy the desires of this group of people.

Keywords: Reading. Youth and Adult Education. Functional illiteracy. Social inclusion. Case study.

1. DESAFIOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO EM SERRA, ES

O presente estudo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Serra, localizado no estado do Espírito Santo. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho" e teve como principal propósito compreender a realidade dos alunos adultos que frequentam essa modalidade de ensino. Utilizamos como referencial teórico importantes pensadores da educação brasileira, como Paulo Freire (1987), Moacyr Gadotti (1996) e Demerval Saviani (1992), cujas obras nos fornecem subsídios teóricos relevantes para a compreensão das práticas educacionais na EJA.

A escolha por esses autores se deve à sua contribuição significativa para o campo da educação de adultos, destacando-se por suas abordagens críticas e transformadoras. Freire, por exemplo, enfatiza a importância da educação como instrumento de libertação e conscientização, enquanto Gadotti ressalta a necessidade de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos e a transformação social. Saviani, por sua vez, aborda questões relacionadas à organização do trabalho pedagógico e à formação docente, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da EJA.

No contexto da pesquisa, buscamos compreender como as práticas educacionais na EMEF "Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho" estão contribuindo para a superação dos desafios enfrentados pelos alunos da EJA. Para isso, adotamos uma abordagem qualitativa, que nos permitiu explorar em profundidade as experiências e percepções dos estudantes adultos. Participaram da pesquisa 10 alunos da EJA, cujas vivências e relatos foram fundamentais para a análise dos resultados.

Ao longo da investigação, identificamos uma série de desafios enfrentados pelos alunos da EJA, que vão desde questões relacionadas à conciliação entre trabalho, estudo e vida pessoal até dificuldades específicas de aprendizagem e acesso à educação. Muitos alunos relataram a falta de tempo como um dos principais obstáculos para frequentar as aulas regularmente, enquanto outros destacaram a necessidade de apoio acadêmico e emocional para lidar com as demandas da vida adulta.

No que diz respeito às práticas educacionais da escola, observamos algumas iniciativas positivas, como a flexibilização dos horários de aula e o apoio individualizado aos alunos com dificuldades de aprendizagem. No entanto, também identificamos lacunas e desafios a serem enfrentados, como a falta de formação específica para os professores que atuam na EJA e a escassez de recursos didáticos adequados para esse público.

Com base nos resultados da pesquisa, acreditamos que há espaço para melhorias significativas nas práticas educacionais da EMEF "Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho" e em outras

escolas que oferecem a modalidade de EJA. Recomendamos a implementação de políticas e programas de formação continuada para os professores, o desenvolvimento de materiais didáticos adaptados às necessidades dos alunos adultos e a promoção de uma cultura escolar inclusiva e acolhedora para todos os estudantes.

Desta forma, este estudo contribui para o avanço do conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos em Serra, ES, e oferece subsídios para o desenvolvimento de práticas educacionais mais eficazes e inclusivas nessa modalidade de ensino. Esperamos que os resultados desta pesquisa possam inspirar ações concretas para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos adultos em busca de conhecimento e desenvolvimento pessoal.

2. PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: UMA REVISÃO DA LITERATURA E PROPOSTA DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Na elaboração desta revisão da literatura, a busca no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi central para identificar estudos relevantes à temática da pesquisa. O foco estava na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na alfabetização, com a seleção de trabalhos alinhados ao propósito da investigação.

Ao analisar títulos e conteúdos de dissertações e teses, foram identificados estudos que se aproximavam da proposta da pesquisa. Destacam-se produções como "As práticas de alfabetização e letramento em uma turma mista da EJA" de Andresa Grasiele de Brito (2019) e "Tensionamentos entre a alfabetização, letramento e a linguagem no contexto escolar da EJA de Três Lagoas-MS" de Gabrielly de Almeida Ribeiro (2019). O texto de Cristina Aparecida de Carvalho (2023) surge como uma valiosa contribuição, explorando os desafios da EJA no processo de alfabetização à luz dos princípios pedagógicos de Freire (1987). Carvalho destaca a importância do letramento na EJA, diferenciando-o da alfabetização, e aborda a evasão escolar, oferecendo insights sobre fatores que podem contribuir para o abandono dos estudos.

A dissertação de Gabrielly de Almeida Ribeiro é elogiada por sua relevância e potencial enriquecedor para a pesquisa em questão. Ribeiro compartilha uma trajetória pessoal conectada à EJA e à alfabetização de adultos, proporcionando uma visão profunda das motivações e desafios enfrentados por esses alunos. Sua experiência acadêmica e revisão bibliográfica oferecem uma base sólida para a análise abrangente dos temas relacionados à educação de adultos e à alfabetização.

Andresa Grasiele de Brito é reconhecida por sua pesquisa sobre práticas de ensino em uma turma de EJA. A ênfase na compreensão das experiências de vida dos alunos e a relevância do livro didático na alfabetização são destacadas como aspectos cruciais para promover um ambiente educacional significativo.

Na revisão teórica, são discutidas diversas teorias e abordagens da alfabetização na EJA. Destacam-se contribuições como o socioconstrutivismo de Vygotsky, as ideias de Freire (1987) sobre educação libertadora, a psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky, a distinção entre alfabetização e letramento por Magda Soares, e a ênfase na aprendizagem centrada no aluno, interdisciplinaridade e avaliação formativa de Antoni Zabala (1998).

A revisão teórica culmina ressaltando os desafios enfrentados na alfabetização na EJA, incluindo a diversidade de trajetórias dos alunos, questões de motivação, desigualdades sociais e a importância da formação adequada dos professores.

A pesquisa proposta surge como uma resposta a esses desafios, visando investigar se a escola em Serra-ES está verdadeiramente buscando superar as desigualdades na EJA ou se trata essa modalidade de ensino de maneira burocrática. A resposta a essa pergunta é considerada crucial para orientar esforços e ações em prol de uma alfabetização eficaz e transformadora na EJA.

3. METODOLOGIA

A pesquisa participante de natureza qualitativa é tratada com uma ferramenta transformadora, destacando suas características, participação ativa do pesquisador e dos participantes, e a busca por compreensão rica e contextualizada de fenômenos sociais, culturais ou individuais. Utilizando métodos como entrevistas, observações participativas e análise de documentos, essa abordagem permite uma exploração holística, transcendendo abordagens quantitativas. A participação ativa dos participantes é crucial, envolvendo colaboração na definição de questões de pesquisa, escolha de métodos e interpretação de resultados. A pesquisa participante é um processo contínuo e adaptativo, ajustando-se a nuances emergentes, contribuindo para sua eficácia em contextos diversos.

A contextualização é essencial na pesquisa participante, promovendo uma compreensão holística e situada dos fenômenos estudados. Essa abordagem é valiosa em campos sociais, educacionais e comunitários, impulsionando ações participativas e conscientização.

Quanto ao desenho da pesquisa, a abordagem qualitativa é escolhida pela natureza exploratória da pesquisa sobre fenômenos educacionais na EJA. O desenho participante é selecionado para permitir a colaboração efetiva dos estudantes, moldando o desenvolvimento da pesquisa com suas vozes e experiências.

Os participantes serão dez estudantes matriculados na EJA da Escola "Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho", escolhidos aleatoriamente para representar a diversidade de experiências educacionais. A participação ativa dos estudantes é enfatizada, dando-lhes um papel ativo na definição de questões, coleta de dados e interpretação de resultados. Os procedimentos de coleta de dados incluem entrevistas, observações participativas e a inovação no uso de formu-

lários Google para eficiência na coleta de dados quantitativos e qualitativos. A aplicação desses formulários na EJA visa maximizar a participação dos estudantes, com adaptações para garantir acessibilidade e compreensão.

A análise de dados será iterativa, incorporando feedback constante dos participantes. Métodos como análise de conteúdo e triangulação garantirão robustez e validade aos resultados, com interpretação em colaboração com os participantes.

Quanto ao local da pesquisa, a "EMEFM Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho" no Setor Europa do Bairro Cidade Continental, Serra-ES, é escolhida. A contextualização histórica revela a origem do bairro a partir de um loteamento nos anos 1990, com detalhes sobre a distribuição das casas e desafios enfrentados pelos primeiros moradores, como a falta de estabelecimentos comerciais próximos.

Figura 01: Vista do bairro Cidade Continental, e dos bairros de entorno

Fonte: Google maps

Figura 2 –Vista Panorâmica da "EMEF Irmã Cleusa"

Fonte: Google maps

Figura 3 – Vista da entrada Principal da "EMEF Irmã Cleusa"

Fonte: Google maps

O estudo envolveu 10 estudantes da Educação de Jovens e Adultos, escolhidos aleatoriamente em uma turma multisseriada. Apesar das diferentes séries, todos apresentavam um perfil semelhante com dificuldades em leitura, escrita e matemática. Os instrumentos de pesquisa foram formulários Google, aplicados de duas maneiras: versão impressa para debate livre com professores e versão digital para maior acessibilidade.

O passo a passo incluiu o contato com a Secretaria Municipal de Educação para autorização, a escolha da escola (EMEF "Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho"), aplicação de formulários, observação participante, entrevistas, análise documental e análise de conteúdo.

A pesquisa ocorreu de 4 a 7 de dezembro de 2023, com a produção de dados por meio dos formulários Google. O foco foi na aprendizagem dos estudantes, limitando-se à compreensão da reação deles ao conteúdo. A coleta de informações transformou-se em relatos que documentaram os objetivos da pesquisa.

4. ANÁLISE DOS FORMULÁRIOS UTILIZADOS NA PESQUISA PARTICIPANTE REALIZADA NA ESCOLA DE NOSSO ESTUDO

Neste capítulo, a análise dos formulários coletados na EMEF "Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho" é realizada por meio da metodologia que envolveu observação participante, entrevistas, questionários e análise documental. Utilizando a técnica de análise de conteúdo, busca-se identificar informações relevantes sobre os desafios cotidianos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na escola. A abordagem teórica destaca a importância da participação ativa dos sujeitos no processo de pesquisa, conforme defendido por Thiollent (2011), e ressalta a visão progressista de autores como Saviani e Freire, alinhada à proposta política de transformação pela educação. A análise dos formulários visa identificar esses desafios e, possivelmente, propor estratégias para ajudar os estudantes a superá-los.

Gráfico 1 – Motivação

Fonte: Produzido pela autora (2023).

Neste capítulo, a análise dos formulários coletados na EMEF "Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho" é realizada por meio da metodologia que envolveu observação participante, entrevistas, questionários e análise documental. Utilizando a técnica de análise de conteúdo, busca-se identificar informações relevantes sobre os desafios cotidianos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na escola. A abordagem teórica destaca a importância da participação ativa dos sujeitos no processo de pesquisa, conforme defendido por Thiollent (2011), e ressalta a visão progressista de autores como Saviani e Freire, alinhada à proposta política de transformação pela educação. A análise dos formulários visa identificar esses desafios e, possivelmente, propor estratégias para ajudar os estudantes a superá-los.

Gráfico 2 - Desafios

Fonte: Produzido pela autora (2023).

Cada uma das 10 respostas obtidas por meio de entrevistas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é analisada, embasando a discussão em citações de autores renomados na área. Destacam-se desafios como a conciliação entre vida pessoal, trabalho e estudos, o impacto do cansaço cotidiano e a relevância da preparação para o mercado de trabalho. Autores como Moacir Gadotti, Dermeval Saviani e Paulo Freire são referenciados para embasar a compreensão dos desafios enfrentados pelos alunos na EJA. Recomenda-se a implementação de políticas públicas que considerem a diversidade desses desafios, propondo estratégias como flexibilidade, apoio psicológico e capacitação docente para promover a inclusão e o sucesso educacional nesse contexto.

Gráfico 3 – Dinâmica

Como você se sente em relação à dinâmica da sala de aula e ao processo de aprendizagem na EJA?

10 respostas

Muito feliz
Animado
Boa
Bom demais
É bom.
Não me senti confortável, queria aprender a ler e escrever porém tive dificuldade com as dinâmicas
O ensinamento dado pela EJA facilita o aprendizado
Fico. Feliz pois estou aprendendo muito
A dinâmica é muito boa. Professores animados e que nos encorajam a não desistir.

Fonte: Produzido pela autora (2023).

As análises das 10 respostas na EJA revelam uma variedade de avaliações, abordando aspectos positivos e desafios enfrentados pelos estudantes. A base teórica em autores renomados enriquece essa compreensão. A maioria dos alunos expressa satisfação geral e entusiasmo com a dinâmica da sala de aula, refletindo uma experiência potencialmente transformadora, em linha com Freire (1996). Alguns destacam a qualidade da dinâmica da sala de aula, alinhando-se à visão de Saviani (1992) sobre a educação como direito fundamental. No entanto, uma resposta ressalta dificuldades de adaptação, indicando a necessidade de os educadores estarem atentos às necessidades individuais, como proposto por Gadotti (1996). Essas percepções positivas sobre a dinâmica da sala de aula estão alinhadas com a visão de uma educação libertadora

e encorajadora, embora a identificação dos desafios destaque a importância de estratégias de ensino estimulantes e motivadoras para garantir uma educação de qualidade na EJA.

No entanto, uma resposta indica que um aluno enfrentou dificuldades na adaptação às dinâmicas da sala de aula, sublinhando a necessidade de os educadores estarem atentos às necessidades individuais dos alunos, conforme proposto por Gadotti (1996).

Globalmente, as percepções positivas sobre a dinâmica da sala de aula e o processo de aprendizagem na EJA estão alinhadas com a visão de uma educação libertadora e encorajadora proposta por Gadotti (1996). No entanto, a identificação dos desafios específicos destaca a importância de estratégias de ensino-aprendizagem que sejam estimulantes e motivadoras para garantir uma educação de qualidade na EJA.

Gráfico 4 – Obstáculos

Quais obstáculos específicos você enfrenta para comparecer regularmente às aulas na EJA?

9 respostas

Sair do trabalho mais cedo

Transporte

O cansaço

Problema de saúde.

Cansaço

A mente cansada do dia adia

O cansaco. Trabalhar e estudar não é fácil

Cansaço mental, físico, emocional.

É quando não tem o mão na Roda.

Fonte: Produzido pela autora (2023).

As entrevistas evidenciam diversos desafios enfrentados pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A conciliação entre trabalho e estudos é destacada como um desafio significativo, sublinhando a importância da flexibilidade nos horários da EJA para atender às necessidades desse público. O acesso ao transporte público é apontado como um obstáculo adicional, enfatizando a relevância do suporte logístico. A prevalência do cansaço, seja físico, mental ou emocional, destaca a dificuldade de equilibrar atividades diárias, trabalho e estudos, ressaltando a necessidade de estratégias que considerem a qualidade de vida dos alunos. Questões de saúde também emergem como fatores determinantes para a participação escolar, demandando ações de apoio e compreensão por parte das instituições educacionais. A análise ancorada em teóricos como Dermeval Saviani, Moacir Gadotti e Paulo Freire enfatiza a educação como um direito fundamental, apontando para a necessidade de políticas públicas que garantam acesso e reduzam obstáculos à frequência na EJA. A ênfase na educação libertadora e transformadora proposta por esses autores sublinha a importância de estratégias inclusivas e sensíveis às realidades individuais dos alunos.

Gráfico 5– Apoio

Fonte: Produzido pela autora (2023).

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) expressam uma avaliação positiva quanto ao apoio recebido, destacando apoio acadêmico, emocional e social oferecidos pelos professores e pela escola. No aspecto acadêmico, os professores são elogiados por fornecerem ajuda significativa, alicerçando a teoria de Paulo Freire sobre a educação como um processo de conscientização e emancipação. O incentivo à participação ativa dos alunos também é ressaltado, conforme indicado por uma resposta específica. Ilma Passos Veiga é referenciada, evidenciando a importância do incentivo para manter a motivação dos alunos. No âmbito emocional, a atenção e compreensão dos professores são destacadas como formas essenciais de apoio. A paciência demonstrada é reconhecida como valiosa, contribuindo para a sensação de valorização por parte dos alunos.

No apoio social, a flexibilidade de horários e a compreensão das necessidades individuais são enfatizadas, permitindo aos alunos conciliar os estudos com outras responsabilidades da vida adulta. A atmosfera acolhedora e compreensiva dos professores é sublinhada como um fator significativo, proporcionando um ambiente onde os alunos se sentem apoiados e incentivados. Em resumo, o apoio eficaz na EJA envolve uma abordagem holística que considera tanto as necessidades acadêmicas quanto as emocionais e sociais dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das respostas dos participantes na pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) revela uma diversidade de interesses, necessidades e desafios enfrentados pelos alunos. Baseando-se em teóricos como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Dermeval Saviani e Ilma Passos Veiga, busca-se compreender essas percepções para promover uma EJA mais inclusiva e eficaz. A pesquisa abrangeu o planejamento dos professores, estratégias de aprendizagem do corpo discente e a proposta de um guia didático para fortalecer as práticas de EJA em Serra-ES. As respostas indicam que a EJA desempenha um papel crucial na vida dos participantes, oferecendo oportunidades para superar desafios e atingir objetivos educacionais e profissionais.

Destacam-se a busca por compensação de anos perdidos nos estudos, a necessidade de flexibilidade nos horários e a relevância da religiosidade na motivação para aprender. As estratégias para lidar com os desafios incluem força de vontade, disciplina, busca ativa de informações e apoio acadêmico, emocional e social. O apoio recebido pelos alunos revela a importância de ambientes educacionais que respeitem a individualidade. Conclui-se que a EJA desempenha um papel significativo na promoção da igualdade de oportunidades educacionais para adultos, destacando a necessidade de práticas adaptáveis e um guia didático para fortalecer essa abordagem em Serra-ES.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. E**ducação de jovens e adultos:** temas, debates e desafios. São Paulo: Cortez, 2006.

ARAÚJO, E. Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre a alfabetização. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 78-93, 2012.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2009.

DI PIERRO, M. C. **Políticas públicas de educação de jovens e adultos:** análise das dimensões conceituais e históricas. Educação & Sociedade, v. 30, n. 108, p. 919-940, 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERNANDES, E. M.; SANTOS, A. B. **Alfabetização de jovens e adultos:** uma proposta pedagógica. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOULART, C. R.; VIEIRA, C. **Educação de Jovens e Adultos:** concepções e práticas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KRAMER, S. **Política educacional e educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 373-386, 2006.

MACHADO, Nivia Marcia. **Educação de jovens e adultos:** uma nova identidade. Campinas: Autores Associados, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-17, 2003.

AVALIAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA EMEIEF "SÃO SALVADOR" - PRESIDENTE KENNEDY/ES

SCHOOL EVALUATION: CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AT EMEIEF "SÃO SALVADOR" - PRESIDENT KENNEDY/ES

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Gleis Peçanha Passos Silva[1]
Sônia Maria da Costa Barreto[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo é um recorte da dissertação de Mestrado, tem como objetivo analisar as contribuições dos instrumentos avaliativos na Educação Infantil, destacando seu papel como propulsores de novas aprendizagens na EMEIEF "São Salvador" em Presidente Kennedy/ES. A pesquisa visou responder à pergunta: Quais as contribuições das avaliações escolares como instrumento gerador de novas aprendizagens? A metodologia adotada é um estudo de caso exploratório com base bibliográfica e abordagem qualitativa, analisando as percepções e práticas das professoras da Pré-escola na EMEIEF "São Salvador". O estudo envolveu a consulta a autores renomados na área de avaliação escolar, além de uma pesquisa de campo com seis professoras de Educação Infantil, que possuem mais de dez anos de experiência e são regentes das turmas de pré-escola. Esses professores foram entrevistados por meio de um roteiro semiestruturado, passando por informações detalhadas sobre as avaliações escolares e suas contribuições para novas aprendizagens. Os dados indicaram que os instrumentos avaliativos atualmente utilizados são, em geral, considerados adequados pelos professores, proporcionando uma visão detalhada do progresso das crianças e permitindo certa flexibilidade.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Métodos Avaliativos.

ABSTRACT

This article is an excerpt from the Master's dissertation, and its objective is to analyze the contributions of assessment instruments in Early Childhood Education, highlighting their role as drivers of new learning at EMEIEF "São Salvador" in Presidente Kennedy/ES. The research aimed to answer the question: What are the contributions of school assessments as an instrument that generates new learning? The methodology adopted is an exploratory case study based on bibliography and a qualitative approach, analyzing the perceptions and practices of preschool teachers at EMEIEF "São Salvador". The study involved consulting renowned authors in the area of school assessment, in addition to field research with six Early Childhood Education teachers, who have more than ten years of experience and are preschool teachers. These teachers were interviewed using a semi-structured script, providing detailed information about school assessments and their contributions to new learning. The data indicated that the assessment instruments currently used are generally considered adequate by teachers, providing a detailed view of children's progress and allowing for a certain degree of flexibility.

Keywords: Assessment. Early Childhood Education. Assessment Methods.

1. INTRODUÇÃO

O processo de avaliação deve ser uma ação constante no cotidiano escolar. Ao avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno o docente tem informações e dados importantes para o planejamento das aulas, fortalecendo assim, a sua prática docente.

A avaliação está presente no cotidiano do indivíduo, sendo, ainda, um tema controverso. Silva e Silva (2012) explicam que por um tempo, a avaliação esteve centrada apenas no rendimento dos alunos, sendo utilizada como forma de regular, selecionar, medir e hierarquizar, sem, contudo, atender à devida preocupação com a aprendizagem. Ela é relacionada com uma prova ou uma forma de promoção do aluno para que possa alcançar a série ou turma seguinte, sem haver uma preocupação com a construção da aprendizagem.

A avaliação, entretanto, deve ser utilizada como uma forma de avaliar o estágio de aprendizagem que o aluno se encontra, sendo aplicada como um mecanismo para que o professor consiga identificar as dificuldades dos alunos e verificar quais possibilidades esse aluno apresenta "[...] para construir novos conhecimentos e atingir os objetivos propostos pelo professor em sua prática educativa" (MEURER, 2016).

A avaliação deve estar voltada à preocupação com a aprendizagem construída pelo aluno: planejada e organizada, de forma que seus resultados estejam, de fato, relacionados aquilo que se coloca em exame. Por vezes, é vista como "desagradável, autoritária, inflexível e ameaçadora", entretanto, ela faz parte do ensino e deve ser vista como "[...] um recurso para repensar o ensino e criar situações que realmente garantam a aprendizagem dos alunos" (MEURER, 2016, p. 7).

Com o passar do tempo à avaliação foi perdendo o caráter voltado à aprendizagem, pautando-se em práticas de examinar, em uma visão de que avaliar significa notas, exames e resultados satisfatórios e não satisfatórios, a partir da aplicação de provas e exames.

Dessa forma a avaliação escolar é um elemento central no processo de ensino e aprendizagem, desempenhando um papel importante na identificação das necessidades dos alunos, na Educação Infantil, a avaliação desempenha um papel fundamental no progresso e na promoção do desenvolvimento integral das crianças. A avaliação ajuda a identificar as habilidades e conhecimentos que as crianças já possuem, permitindo que os educadores adaptem suas práticas pedagógicas para promover o desenvolvimento cognitivo adequado.

2. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação na Educação Infantil apresenta um caráter diferenciado, em função das particularidades da faixa etária deste nível de ensino (crianças de 0 a 5 anos), sendo predominantemente voltada para a observação e o registro. Em face de este contexto, as professoras

da Educação Infantil acabam lançando mão de uma diversidade muito maior de recursos e instrumentos avaliativos que o professores das demais etapas da Educação Básica. Na visão de Micarello (2010), isso se dá porque as referências para a realização dos processos de avaliação na Educação Infantil devem ser buscadas na própria criança e não em padrões pré-estabelecidos e de natureza externa, imposto pelos adultos, aos quais ela deve corresponder.

No decorrer da história, creches e pré-escolas eram predominantemente vistas como instituições de assistência, encarregadas principalmente da guarda e proteção das crianças, sem priorizar o aspecto educacional. Consequentemente, a prática de avaliação para monitorar e mensurar os cuidados oferecidos às crianças não era considerada essencial.

Com o passar do tempo, as famílias começaram a demandar propostas pedagógicas mais consistentes das instituições onde seus filhos estavam matriculados, buscando integrar o cuidado à educação de forma efetiva. Nesse contexto, a avaliação emerge como parte fundamental da ação intencional do educador.

Os professores que trabalham com grupos de crianças passam a realizar uma variedade de atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades motoras e intelectuais de seus alunos. A avaliação então se torna "um elemento de controle sobre a escola e sobre os professores, que se veem na tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado com seus alunos" (HOFFMAN, 2000, p. 9).

Nesta perspectiva, Hoffmann (2000, p. 13) entende que a avaliação na Educação Infantil constitui, na verdade, “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado”.

Na etapa da educação infantil, conforme estabelecido pelo Artigo 31, Inciso I, da LDB (Lei nº 9.394/96), a avaliação é organizada para acompanhar e registrar o desenvolvimento das crianças, sem o propósito de promover sua progressão para o próximo ano letivo ou de retê-las na mesma série. Portanto, na educação infantil, não são empregados testes, provas ou qualquer instrumento de avaliação de natureza quantitativa. Isso permite um reconhecimento mais amplo dos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, priorizando aspectos qualitativos, como observação e registro do estágio de desenvolvimento e avanços individuais.

Nesse contexto, diversos autores destacam a importância de adotar uma abordagem multifacetada e utilizar diferentes linguagens na avaliação da educação infantil. É fundamental reconhecer que a criança constrói conhecimento por meio da interação com o ambiente, com outras crianças e com objetos da realidade, embora necessite da orientação do professor para essa construção direcionada do conhecimento.

A prática da avaliação mediadora, conforme descrita por Hoffmann (2000), enfatiza a observação individualizada da criança, a reflexão sobre seus comportamentos e o planejamento intencional de atividades significativas por parte do educador. Nesse sentido, a participação ativa do professor é fundamental, pois ele é o observador capaz de refletir e construir os saberes necessários para orientar a ação pedagógica.

Os resultados da avaliação não devem ser vistos apenas como um conceito final, mas sim como um ponto de partida para revisão e adaptação das práticas de ensino, buscando sempre o aprimoramento do processo de aprendizagem. Em outras palavras, os resultados da avaliação devem orientar um novo planejamento pedagógico que promova o crescimento e desenvolvimento contínuo dos alunos.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A AVALIAÇÃO COM BASE NA BNCC

Homologada em 20 de dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser um referencial de qualidade para a educação no país, estabelecendo um patamar mínimo de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes. (BRASIL, 2018).

Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a BNCC deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas brasileiras (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), constituindo-se também como referência nacional para as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas do Brasil, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A BNCC define os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da escolarização básica. Orientada por princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a BNCC se alinha aos objetivos de direcionar a educação brasileira para a formação integral do ser humano e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, representando um passo significativo na integração do conjunto da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada das crianças na creche ou na pré-escola geralmente representa a primeira separação dos vínculos afetivos familiares, inserindo-as em um ambiente de socialização estruturada.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p.37):

> Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Diante desse novo contexto, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) passam a serem integradas às competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC. Isso resulta em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que garantem, na Educação Infantil, condições para que as crianças aprendam em situações que lhes permitam desempenhar um papel ativo. Esses ambientes devem convidá-las a enfrentar desafios, incentivando-as a resolvê-los e a construir significados sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo social e natural.

Dessa forma a avaliação na Educação Infantil, fundamentada nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela BNCC, deve focar no acompanhamento contínuo e qualitativo das experiências e progressos das crianças. Este processo avaliativo considera diversos critérios essenciais para garantir um desenvolvimento integral e harmonioso.

• **Conviver:** A avaliação deve observar como a criança interage com os outros, demonstrando respeito, solidariedade e construindo relações de amizade e cooperação. Momentos de brincadeiras coletivas, trabalhos em grupo e situações de resolução de conflitos são oportunidades valiosas para avaliar essas interações.

• **Brincar:** É fundamental verificar se a criança participa de brincadeiras espontâneas e dirigidas, utilizando a imaginação, a criatividade e as habilidades motoras. Registros de brincadeiras diárias, a variedade de atividades lúdicas escolhidas pela criança e sua participação em jogos são indicadores importantes para essa avaliação.

• **Participar:** Avaliar a participação ativa da criança nas atividades propostas é crucial. Isso inclui sua capacidade de escolher e decidir sobre as atividades, além de expressar opiniões e ideias. Este critério pode ser observado em reuniões de grupo, assembleias de classe e momentos de escolha de atividades, onde a criança tem a oportunidade de se envolver e contribuir.

• **Explorar:** Observar como a criança investiga e explora o ambiente ao seu redor, utilizando os sentidos e a curiosidade natural, é essencial. A participação em atividades de exploração, como passeios, experimentos e investigações, fornece insights sobre seu desenvolvimento cognitivo e interesse pelo mundo.

• **Expressar:** Avaliar as diferentes formas de expressão utilizadas pela criança, como comunicação verbal e não verbal, arte, música, movimento e dramatização, são fundamentais. Registros de atividades artísticas, apresentações e interações cotidianas são meios eficazes de documentar essas expressões.

• **Conhecer-se:** Verificar o desenvolvimento do autoconhecimento, autocuidado e a construção de uma autoimagem positiva são cruciais. Observações sobre como a criança reconhece e expressa seus sentimentos, identifica suas necessidades e demonstra autonomia em cuidados pessoais são aspectos essenciais a serem avaliados (BRASIL, 2018, n.p).

A avaliação na Educação Infantil, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) devem seguir sete pontos eficazes para garantir um processo formativo e inclusivo:

• **Refletir:** É fundamental refletir sobre todo o percurso de aprendizagem das crianças, considerando suas vivências, brincadeiras e interações. Este processo envolve revisitar o que foi construído, analisando como a criança se envolveu, conviveu, brincou, participou, explorou, se expressou e conheceu a si mesma.

• **Selecionar:** A partir dos registros feitos durante o percurso, como fotos, vídeos e materiais escritos, é necessário selecionar as situações que mostram a participação ativa da criança, suas hipóteses, constatações e interesses. Este processo deve ser criterioso e sensível, priorizando a qualidade dos registros sobre a quantidade.

• **Organizar:** Ordenar os registros de maneira que contem uma história do processo de aprendizagem. Esta organização, baseada na reflexão, contribui para a formação docente, permitindo verificar se os registros evidenciam o trabalho em grupo, as individualidades e as aprendizagens das crianças, em vez de focar apenas nas ações do professor.

• **Planejar:** Planejar os mecanismos de registro é categórico para garantir que os instrumentos utilizados sejam eficazes e proporcionem um documento avaliativo condizente com o histórico e o percurso do grupo e de cada criança. A avaliação deve ser uma constante na ação do professor, incluindo a autoavaliação e a análise da eficácia dos instrumentos de registro.

• **Mediar:** O registro avaliativo deve incluir situações que permitiram à criança exercer sua atividade de maneira livre e espontânea, favorecendo boas aprendizagens, superação de desafios e resolução de conflitos. A mediação do professor é essencial para introduzir, dar continuidade e desdobrar as propostas de maneira eficaz.

• **Monitorar:** Monitorar os registros produzidos ao longo do período letivo é indispensável para identificar situações que potencializaram o protagonismo da criança, ampliaram seu repertório e contemplaram seus interesses e questões sociais. Esta análise ajuda o professor a estruturar um olhar mais global, alinhado aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos de experiência.

• **Garantir:** É importante garantir que o registro avaliativo comunique claramente à família os movimentos, ideias e evolução das crianças. As famílias devem ter a oportunidade de apresentar suas impressões, contribuindo para uma visão mais completa do desenvolvimento infantil (BRASIL, 2018, n.p).

Esses pontos ajudam a construir instrumentos avaliativos que não apenas registram o progresso das crianças, mas também orientam os próximos passos na prática pedagógica, valorizando a avaliação como um processo contínuo e formativo para docentes e alunos.

Os métodos de avaliação na Educação Infantil devem ser centrados no acompanhamento contínuo e qualitativo do desenvolvimento das crianças. Entre os métodos mais eficazes estão à observação sistemática, que registra comportamentos e interações em diversos contextos; o uso de portfólios, que reúne trabalhos, desenhos, fotos e vídeos das atividades realizadas ao longo do tempo; e os diários de bordo, que mantêm registros diários ou semanais das atividades e comportamentos, permitindo reflexões sobre o progresso individual.

Além disso, relatórios descritivos detalham o desenvolvimento em relação aos direitos de aprendizagem, e reuniões periódicas com pais e responsáveis promovem a troca de informações e a colaboração na definição de metas para o crescimento das crianças. Esses métodos, ao valorizar as experiências e ritmos individuais, contribuem para uma prática pedagógica inclusiva e enriquecedora. Observação Sistemática: Registrar comportamentos e interações das crianças em diferentes contextos, documentando progressos e desafios.

A avaliação na Educação Infantil deve ser um processo contínuo e reflexivo, centrado na criança, valorizando suas experiências e respeitando seus ritmos de desenvolvimento. Deve proporcionar retorno construtivo e orientar práticas pedagógicas que favoreçam um ambiente de aprendizagem inclusivo, estimulante e acolhedor. Ao programar esses critérios e métodos, a avaliação não apenas monitora o progresso das crianças, mas também enriquece a prática educativa, promovendo um desenvolvimento integral e equilibrado.

4. METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida foi baseada num estudo de caso exploratório com abordagem qualitativa, que tem o intuito de apresentar as informações para que se obtenha o conhecimento do tema trabalhado, qual sejam a percepção e prática da avaliação escolar das professoras da Pré-escola na EMEIEF "São Salvador" no município de Presidente Kennedy/ES.

O local escolhido para a realização desta pesquisa foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental EMEIEF "São Salvador", situada na rede municipal de ensino de Presidente Kennedy, Espírito Santo.

Como participantes foram entrevistados seis professoras da Educação Infantil a fim de se obter informações atualizadas quanto ao tema proposto. Foram aplicadas entrevistas aos professores presencialmente com intuito de manter maior proximidade com o contexto investigado. Foram escolhidos seis professores da Educação Infantil que possuem mais de 10 anos de experiência atuando no município de Presidente Kennedy.

5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Foram entrevistadas seis professoras da Educação Infantil a fim de se obter informações atualizadas com intuito de apresentar as informações para que se obtenha o conhecimento do tema trabalhado, qual sejam a percepção e prática da avaliação escolar das professoras da Pré-escola na EMEIEF "São Salvador" no município de Presidente Kennedy/ES.

A análise das respostas das seis professoras da EMEIEF "São Salvador", destacando suas formações acadêmicas, tempo de experiência na Educação Infantil e tempo de trabalho na escola. Todas as professoras possuem formações sólidas e especializadas na área da Educação Infantil. Elas têm qualificações que incluem graduações em Pedagogia e diversas pós-graduações, com ênfase em áreas como Educação Especial, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Alfabetização. Além disso, muitas participam de cursos de atualização e especializações contínuas, refletindo um compromisso com o desenvolvimento profissional.

As professoras têm um longo histórico de experiência, variando de quinze a vinte e dois anos. Este nível de experiência indica um profundo conhecimento e compreensão da Educação Infantil, bem como uma capacidade de adaptação às mudanças nas práticas pedagógicas ao longo do tempo.

A duração do trabalho na escola varia de dez a quatorze anos, mostrando uma sólida permanência e envolvimento com a instituição. Este fator sugere que as professoras têm uma conexão expressiva com a comunidade escolar e uma compreensão detalhada do ambiente e das práticas específicas da EMEIEF "São Salvador".

A análise revela que as professoras possuem uma base acadêmica considerável e extensa experiência na área, o que é um indicativo positivo para a eficácia de suas práticas avaliativas e pedagógicas. O longo período de trabalho na escola sugere um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade educacional e um entendimento profundo das necessidades e contextos dos alunos.

Sob a perspectiva das seis professoras da EMEIEF "São Salvador" sobre a avaliação na Educação Infantil, evidenciando como cada uma define e valoriza esse processo em sua prática pedagógica.

• **Definição da Avaliação:** As professoras compartilham uma visão abrangente e formativa da avaliação. Todas veem a avaliação não apenas como uma ferramenta de medição de conhecimentos, mas como um processo contínuo e integral que envolve a observação e o entendimento do desenvolvimento das crianças em aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Elas destacam a avaliação como uma forma de acompanhar e interpretar o aprendizado e o crescimento das crianças, adaptando-se às suas necessidades e contextos individuais.

• **Importância na Prática Pedagógica:** As respostas indicam que a avaliação é essencial para a prática pedagógica de cada professora. Ela serve para identificar necessidades específicas dos alunos, adaptar o currículo e as atividades, e oferecer suporte personalizado. Segundo Luckesi (1995), a avaliação é vista como uma ferramenta para refletir sobre a própria prática e fazer ajustes necessários para melhorar o processo de ensino. Muitas professoras também enfatizam que a avaliação é crucial para criar um ensino mais eficaz e adequado às necessidades dos alunos, além de facilitar a comunicação com os pais sobre o desenvolvimento das crianças.

A análise mostra que as professoras valorizam a avaliação como um processo dinâmico e formativo, essencial para a adaptação e personalização do ensino na Educação Infantil. Cada uma contribui com uma perspectiva única, mas todas concordam que a avaliação é fundamental para promover o desenvolvimento integral dos alunos e ajustar práticas pedagógicas de acordo com suas necessidades.

Com base no panorama das práticas de avaliação adotadas por seis professoras da EMEIEF "São Salvador", detalhando os instrumentos mais utilizados, a escolha desses instrumentos e a aplicação prática em sala de aula.

• **Instrumentos Utilizados:** As professoras utilizam uma variedade de instrumentos avaliativos, com ênfase na observação direta, portfólios e rodas de conversa. Outros métodos mencionados incluem registros anedóticos, projetos coletivos e gráficos de comportamento. Cada professora combina diferentes instrumentos para atender às necessidades específicas de avaliação e desenvolvimento das crianças.

• **Escolha dos Instrumentos:** A escolha dos instrumentos é baseada em objetivos pedagógicos e nas características individuais das crianças. As professoras selecionam os métodos de acordo com o aspecto que desejam avaliar, seja habilidades motoras, competências socioemocionais ou desenvolvimento cognitivo. Segundo Martins (2018) a adaptação dos instrumentos ao nível de conforto das crianças e às necessidades de cada situação também é uma prática comum.

• **Aplicação na Sala de Aula:** A aplicação dos instrumentos varia conforme a prática de cada professora. Observações são realizadas durante atividades diárias, e registros são feitos para documentar o progresso das crianças. Portfólios e registros fotográficos ajudam a acompanhar o desenvolvimento ao longo do tempo. Para Silva (2021) atividades como projetos temáticos,

entrevistas informais e brincadeiras dirigidas são usadas para avaliar aspectos específicos em um ambiente que favorece a expressão e a interação.

A análise revela que as professoras adotam uma abordagem integrada e diversificada para a avaliação na Educação Infantil, utilizando métodos que são ajustados às necessidades e ao desenvolvimento das crianças. Para Hoffmann (2000) a prática é centrada em observar e entender o processo de aprendizagem, garantindo uma avaliação contínua e adaptativa.

As professoras destacam que a avaliação na Educação Infantil é uma ferramenta essencial para identificar áreas que precisam de mais atenção e ajustar o planejamento pedagógico de forma a atender às necessidades específicas dos alunos. Cada professora utiliza a avaliação para adaptar suas práticas de ensino, promovendo um aprendizado mais eficaz e personalizado.

Os exemplos fornecidos mostram como a avaliação pode levar a intervenções específicas, como a introdução de atividades direcionadas para desenvolver habilidades motoras, melhorar a concentração, ou apoiar a expressão emocional e habilidades de linguagem. Conforme apontado por Gomes (2020), a prática contínua de avaliação permite às professoras ajustar suas abordagens de ensino e criar oportunidades de aprendizado mais significativas e adequadas às necessidades individuais das crianças.

As professoras estão amplamente familiarizadas com os documentos oficiais que regulamentam a avaliação e a Educação Infantil no município de Presidente Kennedy. Esses documentos, incluindo currículos, diretrizes, planos e manuais, desempenham um papel primordial na orientação das práticas avaliativas.

Cada professora utiliza esses documentos para garantir que suas práticas estejam alinhadas com as políticas educacionais locais e para estruturar as avaliações de forma a atender às expectativas e objetivos estabelecidos. Segundo Braga, et al (2014) os documentos ajudam a assegurar a consistência e a adequação das avaliações, permitindo que as práticas pedagógicas sejam ajustadas de acordo com as necessidades e o desenvolvimento das crianças. Além disso, eles fornecem uma base sólida para o planejamento pedagógico e a personalização das práticas de ensino.

As professoras reconhecem a adequação geral dos instrumentos avaliativos utilizados na EMEIEF "São Salvador", destacando que esses instrumentos permitem uma visão detalhada do progresso das crianças e são flexíveis para se adaptar às suas necessidades. No entanto, há um consenso sobre a necessidade de melhorias e diversificação.

Todas as professoras reconhecem a importância da formação continuada para aprimorar as práticas avaliativas na Educação Infantil. Elas destacam que essas experiências oferecem novas técnicas, ferramentas e perspectivas que são diretamente aplicáveis em sala de aula.

As sugestões das professoras para melhorar os instrumentos avaliativos na EMEIEF "São Salvador" incluem a diversificação das avaliações, a integração de tecnologias, e uma maior ênfase em habilidades socioemocionais e criativas. Também destacam a importância de avaliações mais formativas para acompanhar o progresso contínuo dos alunos.

As sugestões das professoras para a proposta de formação continuada incluem a inclusão de módulos sobre:

• **Integração de Tecnologia e Habilidades Socioemocionais:** Adicionar tópicos que tratem do uso de tecnologia e da avaliação de habilidades socioemocionais. Envolvimento dos Pais: Estratégias para envolver os pais no processo avaliativo. Personalização da Avaliação: Métodos para adaptar as avaliações às necessidades individuais das crianças. Autoavaliação dos Professores: Importância da reflexão e autoavaliação dos educadores sobre suas práticas.

• **Desenvolvimento Emocional e Social:** Uso da avaliação para promover o desenvolvimento holístico das crianças. Contextos Culturais e Individuais: Adaptação da avaliação para diferentes contextos e diversidades culturais. Essas sugestões visam criar uma formação mais abrangente e relevante, que não só melhore as práticas avaliativas, mas também considere aspectos diversos e essenciais para o desenvolvimento completo das crianças.

A pesquisa revelou que a formação continuada é vista como um recurso essencial para a melhoria das práticas avaliativas. Os professores enfatizaram a importância de atualizações periódicas sobre novas metodologias e práticas avaliativas.

Esses resultados reforçam a hipótese de que a experiência com formações anteriores foi, em sua maioria, positiva, mas os docentes sugeriram a inclusão de módulos específicos que abordem a integração da tecnologia, a avaliação das habilidades socioemocionais e estratégias para personalização da avaliação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi desenvolvida com intuito de investigar explorar e analisar as práticas avaliativas na Educação Infantil na EMEIEF "São Salvador", com o objetivo de identificar áreas de melhoria e propor uma formação continuada para aprimorar essas práticas. Através de entrevistas detalhadas com professores da instituição, foram levantados aspectos primordiais sobre os instrumentos avaliativos utilizados, a influência dos documentos oficiais, e as sugestões para melhorias e suporte adicional.

A pesquisa revelou que os instrumentos avaliativos atualmente utilizados são, em geral, considerados adequados pelos professores, proporcionando uma visão detalhada do progresso das crianças e permitindo certa flexibilidade.

Uma das descobertas mais relevantes que emergiram do estudo foi relativa à identificação de algumas lacunas, como a necessidade de maior diversidade de instrumentos, incluindo avaliações baseadas em projetos e o uso de recursos tecnológicos.

Esses resultados indicaram que, a inclusão de avaliações focadas em habilidades socioemocionais e criativas destaca como uma área importante para desenvolvimento.

A análise das percepções das professoras sobre a avaliação na Educação Infantil revelou uma visão abrangente e formativa do processo avaliativo. Elas consideram a avaliação não apenas como uma ferramenta de medição, mas como um processo contínuo e integral que abrange aspectos cognitivos, emocionais e sociais do desenvolvimento infantil. Essa abordagem permite que as professoras utilizem a avaliação como um meio de identificar necessidades específicas dos alunos, adaptar o currículo e as atividades pedagógicas, e oferecer um suporte personalizado que promove o desenvolvimento integral das crianças.

Os instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras incluem observações diretas, portfólio roda de conversa, registros anedóticos, projetos coletivos e gráficos de comportamento, evidenciando uma diversificação de métodos que atende às diferentes necessidades de avaliação e desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

BRAGA, A. E. et al. Definições, obstáculos e perspectivas para uma avaliação formativa a serviço da aprendizagem. In: LEITE, R. H. **Diálogos em Avaliação Educacional**. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2014, p.45-62.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: . Acesso em: 02 set. 2023.

GOMES, Hilda Angélica Lima Fontana. **Avaliação na aprendizagem da educação infantil:** um estudo de caso no município de Presidente Kennedy-ES. Dissertação (Mestrado). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus/ES, 2020, 86 f. Disponível em: https://repositorio.ivc.br/bitstream/handle/123456789/639/HILDA%20ANG%c3%89LICA%20LIMA%20FONTANA%20GOMES.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 08 jun. 2023.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MARTINS, Leydiane da Conceição Gomes Ferreira. **Avaliação da aprendizagem no município de Presidente Kennedy - ES**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018.

MEURER, Mariluce. **A avaliação e sua importância para o processo de ensino aprendizagem**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_uel_marilucemeurer.pdf. Acesso em 08 jun. 2023.

MICARELLO, H. **Avaliação e transições na educação infantil**. Portal MEC: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6671&option=com_docman&task=-doc_download. Acesso em: 01 out. 2023.

SILVA, Graciema da Cruz. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental:** analisando as concepções dos professores na escola municipal São Salvador de Presidente Kennedy – ES. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

SILVA, Simone da Costa; SILVA, Danielle da Costa. Avaliação escolar: para além de uma nota. **VI Colóquio Internacional**. Educação e Contemporaneidade. São Critóvão/SE, 20 a 22 de setembro de 2012. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/54/53.pdf. Acesso em 08 jun. 2023.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

HISTORY OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE STATE OF ESPÍRITO SANTO

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Idário Oliveira da Silva[1]
Ivana Esteves Passos de Oliveira[2]

1 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo científico analisa a evolução da EJA no Espírito Santo, destacando as políticas públicas implementadas, os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas ao longo do tempo. A partir das primeiras iniciativas isoladas até a institucionalização de programas específicos, a EJA tem se adaptado para atender às necessidades educacionais de jovens e adultos, enfrentando problemas como a evasão escolar e a necessidade de formação continuada para educadores. Além disso, o artigo explora as diretrizes curriculares e os planos de educação do estado, como o Plano Decenal de Educação do Espírito Santo (2015-2025), que estabelece metas claras para a EJA, como assegurar a oferta de educação básica para todos, realizar diagnósticos da demanda, e qualificar os centros de EJA com metodologias inovadoras e infraestrutura adequada. A análise inclui uma reflexão sobre os desafios atuais da EJA, como a distorção idade-série e a alta evasão escolar, especialmente nas zonas rurais. Propõe-se estratégias para mitigar esses desafios, como programas de correção de fluxo, incentivos à permanência escolar, melhorias no transporte escolar, e a utilização de tecnologias educacionais. O artigo também aborda os princípios teórico-metodológicos da EJA, destacando o Método Paulo Freire, que promove uma educação crítica e dialógica, e outras abordagens como a andragogia e a educação popular. A necessidade de inovação pedagógica é enfatizada, com propostas de currículos flexíveis, contextualizados, e integrados à formação profissional. Conclui-se que a compreensão da evolução da EJA no Espírito Santo é essencial para reconhecer os avanços e identificar áreas que ainda precisam de melhorias, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e inclusivas. O objetivo é garantir que o direito à educação seja plenamente exercido por todos os cidadãos capixabas, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Cidadania. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This scientific article analyzes the evolution of EJA in Espírito Santo, highlighting the public policies implemented, the challenges faced, and the achievements attained over time. From the first isolated initiatives to the institutionalization of specific programs, EJA has adapted to meet the educational needs of young people and adults, addressing problems such as school dropout and the need for continuing education for educators. In addition, the article explores the state's curricular guidelines and education plans, such as the Espírito Santo Ten-Year Education Plan (2015-2025), which establishes clear goals for EJA, such as ensuring the provision of basic education for all, carrying out demand assessments, and qualifying EJA centers with innovative methodologies and adequate infrastructure. The analysis includes a reflection on the current challenges of EJA, such as age-grade distortion and high school dropout rates, especially in rural areas. Strategies to mitigate these challenges are proposed, such as flow correction programs, incentives for school retention, improvements in school transportation, and the use of educational technologies. The article also addresses the theoretical and methodological principles of EJA, highlighting the Paulo Freire Method, which promotes critical and dialogical education, and other approaches such as andragogy and popular education. The need for pedagogical innovation is emphasized, with proposals for flexible, contextualized curricula that are integrated with professional training. It is concluded that understanding the evolution of EJA in Espírito Santo is essential to recognize advances and identify areas that still need improvement, contributing to the development of more effective and inclusive strategies. The goal is to ensure that the right to education is fully exercised by all citizens of Espírito Santo, promoting a more just and egalitarian society.

Keywords: Youth and Adult Education. Citizenship. Public Policies.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como uma modalidade de ensino essencial para assegurar o direito à educação a todos os cidadãos que, por diversos motivos, não puderam ter acesso à educação formal durante a infância e a adolescência. No estado do Espírito Santo, a EJA assume um papel vital no combate às desigualdades educacionais e na promoção da inclusão social, oferecendo uma segunda oportunidade para aqueles que buscam completar sua formação escolar.

Historicamente, a EJA no Espírito Santo percorreu um caminho marcado por diversas transformações, influenciado por mudanças sociais, políticas e econômicas. Desde as primeiras iniciativas isoladas até a institucionalização de programas específicos, a trajetória da EJA revela um constante esforço para atender às necessidades educacionais de jovens e adultos, enfrentando desafios como a evasão escolar, a falta de recursos e a necessidade de formação continuada para educadores.

Este artigo científico pretende explorar a trajetória histórica da EJA no Espírito Santo, destacando as políticas públicas implementadas, os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas ao longo do tempo. A análise busca não apenas resgatar a memória histórica dessa modalidade de ensino, mas também proporcionar uma reflexão sobre os caminhos futuros para a consolidação de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

A compreensão da evolução da EJA no Espírito Santo é fundamental para reconhecer os avanços e identificar as áreas que ainda necessitam de melhorias. Ao investigar as políticas educacionais, os contextos socioeconômicos e as experiências vivenciadas por alunos e educadores, espera-se contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e inclusivas, garantindo que o direito à educação seja plenamente exercido por todos os cidadãos capixabas.

2. CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL

2.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a EJA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, é um marco fundamental para a educação brasileira, estabelecendo diretrizes e bases para a organização da educação em todos os níveis e modalidades. No contexto da EJA a LDB desempenha um papel crucial ao reconhecer essa modalidade como parte integrante da educação básica, destinada a corrigir desigualdades educacionais e proporcionar uma segunda oportunidade para aqueles que não concluíram a escolarização na idade apropriada.

A EJA é concebida pela LDB como uma política pública essencial para garantir o direito à educação a todos os cidadãos, independentemente de sua idade. Essa legislação estabelece

que os sistemas de ensino devem oferecer cursos e exames supletivos, nos níveis de ensino fundamental e médio, permitindo a continuidade dos estudos e a qualificação profissional. No Espírito Santo, a implementação da EJA segue fielmente as diretrizes da LDB, adaptando-se às especificidades regionais para melhor atender à população local.

Historicamente, o Espírito Santo tem se esforçado para consolidar a EJA como uma modalidade educativa eficaz e inclusiva. Desde a promulgação da LDB, diversas políticas públicas foram desenvolvidas para promover o acesso e a permanência de jovens e adultos na educação formal. Programas como o ProJovem Urbano e o EJA Profissionalizante são exemplos de iniciativas que buscam não apenas a escolarização, mas também a inserção no mercado de trabalho e a valorização das experiências de vida dos alunos.

A trajetória da EJA no Espírito Santo é marcada por desafios significativos, como a necessidade de capacitação contínua de educadores, a adaptação dos currículos às realidades dos alunos e a superação das altas taxas de evasão escolar. No entanto, também é uma história de conquistas, refletidas no aumento do número de matrículas, na melhoria da infraestrutura escolar e na ampliação das oportunidades educacionais para a população adulta.

A implementação da EJA no Espírito Santo, alinhada à LDB, revela um compromisso contínuo com a educação inclusiva e equitativa, buscando proporcionar aos jovens e adultos uma formação completa e digna. Esse esforço é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham acesso às ferramentas necessárias para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

2.2. Plano Decenal de Educação do Estado do Espírito Santo

O Plano Decenal de Educação do Estado do Espírito Santo (2015-2025) foi elaborado com o propósito de orientar e estruturar as políticas educacionais no estado, estabelecendo metas específicas para diversos níveis e modalidades de ensino, incluindo a EJA. Esse plano reflete um compromisso com a inclusão e a equidade, buscando garantir que todos os cidadãos capixabas tenham acesso à educação de qualidade.

No âmbito da EJA, o plano define metas claras para assegurar o acesso à educação básica para jovens e adultos, abordando desde a identificação da demanda até a qualificação dos centros de EJA. Entre as principais metas destacam-se:

• **Meta 9.1:** Assegurar a oferta de EJA a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria, oportunizando escolas de fácil acesso. Essa meta visa garantir que todas as regiões do estado disponham de unidades escolares capazes de atender a demanda da população jovem e adulta, facilitando o acesso à educação.

• **Meta 9.2:** Realizar diagnósticos para identificar a demanda por vagas na EJA. Através de estudos e levantamentos, busca-se compreender as necessidades específicas da população em relação à EJA, possibilitando um planejamento mais eficaz e direcionado das ofertas educacionais.

• **Meta 9.5:** Realizar chamadas públicas regulares para EJA, promovendo busca ativa em parceria com os municípios. Essa estratégia visa atrair jovens e adultos que estão fora do sistema educacional, incentivando-os a retomar os estudos e, assim, reduzir os índices de analfabetismo e evasão escolar.

• **Meta 9.16:** Qualificar os centros de EJA, utilizando metodologias pedagógicas inovadoras e modernizando a estrutura tecnológica. A modernização dos centros de EJA inclui a adoção de tecnologias educacionais avançadas e a implementação de metodologias pedagógicas que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e eficaz.

• **Meta 10.6:** Garantir a diversificação curricular da EJA, articulando a formação básica com a preparação para o mundo do trabalho. Esta meta visa integrar a educação básica com a qualificação profissional, preparando os alunos para o mercado de trabalho e promovendo sua inserção econômica e social.

• **Meta 10.7:** Fomentar a produção de material didático, desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para EJA. A criação de materiais didáticos adequados e a elaboração de currículos específicos para a EJA são fundamentais para atender às necessidades dos estudantes adultos, respeitando suas experiências de vida e seus conhecimentos prévios.

Essas metas demonstram o compromisso do estado do Espírito Santo em promover uma educação inclusiva e de qualidade, adaptada às necessidades dos jovens e adultos que buscam completar sua formação. O Plano Decenal de Educação estabelece um caminho claro e estruturado para o desenvolvimento da EJA, buscando superar os desafios e alcançar as metas propostas até 2025.

3. A TRAJETÓRIA DA EJA NO ESPÍRITO SANTO

3.1. Do MOBRAL à EJA Contemporânea

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Espírito Santo está intrinsecamente ligada à evolução das políticas públicas de alfabetização e educação no Brasil. Essa trajetória remonta ao período do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), iniciado durante o regime militar na década de 1970. O MOBRAL foi uma iniciativa nacional que visava a erradicação do analfabetismo entre adultos, sendo um marco inicial na promoção da educação para aqueles que não tiveram acesso à escolarização na infância.

No Espírito Santo, o MOBRAL desempenhou um papel significativo, embora tenha enfrentado desafios substanciais. Entre os principais obstáculos estavam a falta de continuidade das políticas, a escassez de recursos, e o apoio governamental insuficiente. Apesar desses problemas, o MOBRAL conseguiu alfabetizar um número considerável de adultos, plantando as sementes para as futuras iniciativas de EJA no estado.

Com o fim do regime militar e a redemocratização do Brasil, houve um movimento crescente em direção à institucionalização da educação de jovens e adultos. Esse processo culminou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, que reconheceu a EJA como parte integrante da educação básica. Essa legislação representou um avanço significativo, ao assegurar o direito à educação para todos os cidadãos e promover a inclusão de jovens e adultos no sistema educacional.

A partir da LDB de 1996, a EJA no Espírito Santo passou por um processo de reestruturação e expansão. Diversas políticas públicas e programas específicos foram implementados para atender às necessidades educacionais da população adulta. Iniciativas como o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), o ProJovem Urbano, e o EJA Profissionalizante, entre outros, foram desenvolvidas para oferecer uma educação de qualidade e adaptar-se às realidades dos estudantes adultos.

A EJA contemporânea no Espírito Santo é caracterizada por um compromisso contínuo com a inclusão social e a equidade educacional. As políticas educacionais atuais buscam não apenas a alfabetização, mas também a formação integral dos estudantes, preparando-os para o mercado de trabalho e para a participação ativa na sociedade. A diversificação curricular, a qualificação dos centros de EJA, e a promoção de metodologias pedagógicas inovadoras são alguns dos pilares dessa modalidade educacional.

O Plano Decenal de Educação do Estado do Espírito Santo (2015-2025) reforça esse compromisso, estabelecendo metas específicas para a EJA e buscando garantir o acesso à educação para todos os jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade apropriada. A trajetória da EJA no Espírito Santo, do MOBRAL à sua forma contemporânea, reflete uma evolução contínua em direção a uma educação mais inclusiva e equitativa, que respeita as especificidades e as necessidades dos seus alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3.2. Desafios Atuais

Atualmente, a EJA no Espírito Santo enfrenta uma série de desafios que comprometem a eficácia e a abrangência desta modalidade de ensino. Entre os principais obstáculos estão a distorção idade-série e a evasão escolar, além das dificuldades específicas encontradas nas zonas rurais.

Um dos desafios mais prementes da EJA no Espírito Santo é a distorção idade-série, que se refere à discrepância entre a idade dos alunos e o ano escolar que estão cursando. Dados recentes revelam que 45,2% das matrículas na EJA são compostas por alunos com menos de 20 anos. Isso indica que muitos jovens utilizam a EJA como uma forma de corrigir a defasagem idade-série que ocorreu no ensino regular, muitas vezes devido a repetências ou interrupções nos estudos.

A evasão escolar é outro desafio significativo. Muitos alunos, principalmente jovens, abandonam a EJA devido a fatores socioeconômicos, como a necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar, além de questões relacionadas à motivação e ao apoio familiar e comunitário. A falta de continuidade nos estudos gera um ciclo vicioso de baixa escolaridade e poucas oportunidades no mercado de trabalho.

A concentração das matrículas na zona urbana, que corresponde a 96,8% do total, evidencia a dificuldade de acesso à educação para jovens e adultos na zona rural. Diversos fatores contribuem para essa disparidade:

• **Falta de Transporte:** A inexistência ou inadequação do transporte escolar dificulta o acesso dos alunos rurais às unidades de EJA, muitas vezes situadas em áreas distantes.

• **Violência no Campo:** Problemas de segurança nas áreas rurais podem desestimular a frequência escolar, afetando tanto alunos quanto educadores.

• **Necessidade de Trabalhar nas Colheitas:** Em muitas regiões rurais, jovens e adultos estão envolvidos em atividades agrícolas que exigem sua presença constante, especialmente em períodos de colheita, o que dificulta a regularidade nos estudos.

3.3. Abordagens para Mitigação dos Desafios

Para enfrentar esses desafios, diversas estratégias podem ser adotadas:

• **Programas de Correção de Fluxo:** Implementação de programas específicos que auxiliem na correção da distorção idade-série, permitindo que os alunos avancem nos estudos de forma mais rápida e adequada.

• **Incentivos à Permanência Escolar:** Oferecer incentivos, como bolsas de estudo, alimentação escolar e apoio psicossocial, pode ajudar a reduzir a evasão escolar e manter os alunos motivados.

• **Melhoria do Transporte Escolar:** Investir em transporte escolar adequado e seguro para as zonas rurais, facilitando o acesso dos alunos às unidades de EJA.

• **Parcerias com a Comunidade:** Estabelecer parcerias com organizações comunitárias e empresas locais para oferecer apoio aos alunos, como programas de aprendizagem e horários flexíveis que conciliem trabalho e estudo.

• **Utilização de Tecnologias Educacionais:** A adoção de metodologias pedagógicas inovadoras e o uso de tecnologias educacionais podem tornar o aprendizado mais atrativo e acessível, especialmente em áreas remotas.

• **Formação Continuada de Educadores:** Investir na formação contínua dos educadores da EJA para que possam utilizar metodologias adaptadas às necessidades dos alunos e lidar com os desafios específicos dessa modalidade de ensino.

Enfrentar esses desafios é crucial para garantir que a EJA no Espírito Santo cumpra seu papel de proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva, permitindo que jovens e adultos completem sua formação escolar e se integrem plenamente na sociedade e no mercado de trabalho.

4. PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EJA

4.1. O Método Paulo Freire e Outras Abordagens

A EJA é guiada por princípios teórico-metodológicos que buscam atender às necessidades específicas dessa população. Entre os referenciais mais citados e influentes está o Método Paulo Freire, que enfatiza a educação como prática de liberdade e conscientização. Este método propõe uma abordagem crítica e dialógica, onde a educação vai além da simples transmissão de conhecimentos, promovendo a conscientização dos alunos sobre sua realidade e capacitando-os a transformá-la.

O educador brasileiro Paulo Freire desenvolveu um método pedagógico que se baseia na dialogicidade, no respeito aos saberes dos educandos e na promoção de uma educação crítica. Alguns dos principais elementos do Método Paulo Freire incluem:

• **Dialogicidade:** A educação deve ser um diálogo constante entre educadores e educandos, onde ambos aprendem e ensinam. Esse processo dialógico permite a construção coletiva do conhecimento, valorizando as experiências e os saberes prévios dos alunos.

• **Conscientização:** A educação deve promover a conscientização dos alunos sobre suas condições de vida e as estruturas sociais que os oprimem. Por meio desse processo, os educandos se tornam sujeitos ativos na transformação de sua realidade.

• **Temas Geradores:** Os conteúdos educativos devem ser relevantes para a realidade dos alunos. Paulo Freire propôs o uso de "temas geradores", que são palavras ou conceitos extraídos do cotidiano dos alunos e que servem como ponto de partida para a reflexão crítica e o aprendizado.

Apesar de sua influência, a aplicação prática do Método Paulo Freire enfrenta desafios significativos, especialmente quando os professores tentam adaptar práticas pedagógicas regulares para a EJA. Alguns desses desafios incluem:

• **Formação de Educadores:** Muitos professores não recebem formação adequada para implementar metodologias freirianas, o que dificulta a aplicação efetiva dos princípios de dialogicidade e conscientização.

• **Realidades e Necessidades Distintas:** Os estudantes da EJA possuem realidades e necessidades diversas, que exigem abordagens pedagógicas flexíveis e adaptadas. A tentativa de aplicar métodos convencionais de ensino pode resultar em desmotivação e evasão escolar.

• **Recursos e Infraestrutura:** A falta de recursos materiais e infraestrutura adequada também pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e participativas, que são centrais ao Método Paulo Freire.

Além do Método Paulo Freire, outras abordagens teórico-metodológicas também são utilizadas na EJA, buscando responder às especificidades dessa modalidade de ensino:

• **Abordagem Andragógica:** A andragogia é a arte e a ciência de orientar adultos a aprender. Diferente da pedagogia, que se foca no ensino de crianças, a andragogia valoriza a experiência prévia dos adultos, sua autonomia e a aplicação prática do conhecimento. Métodos como estudos de caso, resolução de problemas e projetos práticos são comuns nessa abordagem.

• **Educação Popular:** Inspirada também pelo pensamento freiriano, a educação popular enfatiza a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, promovendo uma educação contextualizada e voltada para a transformação social.

• **Abordagem Sócio-Interacionista:** Essa abordagem, baseada em teorias de Vygotsky e outros educadores, valoriza a interação social como fundamental para o aprendizado. Na EJA, isso se traduz em atividades colaborativas e no estímulo ao trabalho em grupo, facilitando a troca de experiências e conhecimentos entre os alunos.

4.2. A Necessidade de Inovação Pedagógica

Para que a EJA no Espírito Santo seja mais eficaz, é imperativo desenvolver metodologias pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades específicas dos alunos. A inovação pedagógica deve considerar a diversidade e a realidade socioeconômica dos estudantes, além de incorporar tecnologias educacionais modernas. Essas abordagens podem transformar a experiência educativa, tornando-a mais relevante, engajadora e adaptada às particularidades dos jovens e adultos que buscam completar sua formação escolar.

Um currículo eficaz para a EJA deve ser inclusivo e relevante, refletindo a diversidade de experiências e conhecimentos dos alunos. Alguns elementos chave para um currículo inovador incluem:

• **Contextualização dos Conteúdos:** Os conteúdos devem ser relacionados ao contexto de vida dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo. Isso pode incluir a integração de temas atuais e relevantes, como cidadania, direitos humanos, saúde e meio ambiente.

• **Flexibilidade Curricular:** Oferecer flexibilidade no currículo permite que os alunos escolham disciplinas e temas de interesse, promovendo uma educação personalizada que atende às suas necessidades e aspirações individuais.

• **Integração com a Formação Profissional:** A articulação entre a formação básica e a preparação para o mercado de trabalho é crucial. Programas que combinam educação formal com qualificação profissional podem aumentar a motivação dos alunos e melhorar suas perspectivas de emprego.

A incorporação de tecnologias educacionais pode revolucionar a EJA, tornando o aprendizado mais acessível e interativo. As tecnologias podem ser utilizadas de diversas formas:

• **Ambientes Virtuais de Aprendizagem:** Plataformas online podem complementar as aulas presenciais, oferecendo recursos adicionais, como vídeos educativos, fóruns de discussão e atividades interativas. Essas plataformas também facilitam a educação a distância, essencial para alunos em áreas rurais.

• **Dispositivos Móveis e Aplicativos Educacionais:** O uso de smartphones e tablets, juntamente com aplicativos educacionais, pode fornecer acesso a uma ampla gama de materiais didáticos e recursos educativos, permitindo que os alunos estudem em seu próprio ritmo e de acordo com sua disponibilidade.

• **Ferramentas de Colaboração Online:** Tecnologias que promovem a colaboração, como Google Classroom e Microsoft Teams, podem ser usadas para projetos em grupo, discussões online e feedback instantâneo, enriquecendo a interação entre alunos e professores.

A adoção de metodologias ativas de ensino pode aumentar o engajamento e a participação dos alunos, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo:

• **Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP):** Envolver os alunos em projetos reais e relevantes pode promover habilidades críticas, como resolução de problemas, colaboração e pensamento crítico. Projetos podem ser orientados por temas geradores, conforme proposto por Paulo Freire.

• **Gamificação:** A utilização de elementos de jogos no processo educativo pode tornar o aprendizado mais divertido e motivador. Desafios, recompensas e competições saudáveis incentivam a participação e o compromisso dos alunos.

• **Aulas Invertidas (Flipped Classroom):** Nesse modelo, os alunos estudam os conteúdos teóricos em casa, utilizando materiais online, e dedicam o tempo de aula para atividades práticas e discussões. Isso permite um uso mais eficiente do tempo de aula e promove uma aprendizagem mais ativa.

Para implementar essas inovações, é essencial investir na formação contínua dos educadores. Professores bem preparados podem utilizar as novas metodologias e tecnologias de forma eficaz:

• **Capacitação em Tecnologias Educacionais:** Treinamentos específicos sobre o uso de tecnologias educacionais e plataformas online são essenciais para que os educadores possam integrar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas.

• **Desenvolvimento de Competências Pedagógicas:** Cursos e workshops sobre metodologias ativas, educação inclusiva e pedagogia crítica podem ajudar os professores a desenvolverem abordagens mais eficazes e sensíveis às necessidades dos alunos da EJA.

• **Compartilhamento de Boas Práticas:** Criar espaços para a troca de experiências e boas práticas entre os educadores pode promover um ambiente de aprendizado colaborativo e contínuo.

5. DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EJA

5.1. Diretrizes Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), estabelecidas em 2000, têm como objetivo assegurar a equidade, diferença e proporcionalidade na educação destinada a esse público. Estas diretrizes são fundamentais para orientar a elaboração de currículos e práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos jovens e adultos que buscam completar sua formação escolar. No entanto, a plena implementação dessas diretrizes enfrenta desafios significativos, muitas vezes decorrentes da falta de recursos e planejamento adequado.

Destaca-se, a título de compatibilidade com o que se pretende com este estudo, o Art. 5º das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos* que, em seu parágrafo único, reza que,

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de eqüidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

> I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
>
> II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

> III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p. 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA baseiam-se em alguns princípios fundamentais:

• **Equidade:** Garantir que todos os jovens e adultos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica, etnia, gênero ou idade.

• **Diferença:** Reconhecer e valorizar a diversidade dos estudantes da EJA, respeitando suas trajetórias de vida, experiências e conhecimentos prévios.

• **Proporcionalidade:** Adequar os métodos e conteúdos educativos às necessidades específicas dos alunos, proporcionando uma formação integral que contemple as dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Embora as diretrizes nacionais estabeleçam um marco teórico robusto para a EJA, sua implementação prática enfrenta diversos desafios:

• **Falta de Recursos:** A escassez de recursos financeiros, materiais e humanos é um dos principais obstáculos para a implementação efetiva das diretrizes. Muitas instituições de ensino não possuem infraestrutura adequada, materiais didáticos suficientes ou pessoal capacitado para atender às demandas da EJA.

• **Planejamento Adequado:** A ausência de um planejamento estratégico e integrado para a EJA dificulta a aplicação das diretrizes de maneira uniforme e eficaz. Muitas vezes, as políticas públicas não são acompanhadas de planos de ação detalhados que considerem as especificidades locais e regionais.

• **Formação de Educadores:** A formação contínua e específica dos educadores é essencial para a aplicação das diretrizes curriculares. No entanto, muitos professores não recebem capacitação adequada para lidar com as metodologias e abordagens pedagógicas necessárias na EJA.

5.2. Necessidade de Articulação entre Políticas Públicas

Para superar os desafios e garantir a implementação eficaz das diretrizes curriculares para a EJA, é necessário um esforço conjunto e articulado entre diferentes níveis de governo e setores da sociedade. Algumas ações estratégicas incluem:

• **Aumento de Investimentos:** A alocação de recursos financeiros específicos para a EJA pode proporcionar melhorias na infraestrutura, aquisição de materiais didáticos e contratação de profissionais capacitados.

• **Planejamento Integrado:** A elaboração de planos de ação integrados, que considerem as especificidades regionais e contemplem metas claras e alcançáveis, pode facilitar a implementação das diretrizes.

• **Capacitação Contínua dos Educadores:** Investir na formação continuada dos educadores, oferecendo cursos, workshops e outras oportunidades de desenvolvimento profissional, é crucial para garantir que as diretrizes sejam aplicadas de maneira eficaz.

• **Parcerias e Colaboração:** Estabelecer parcerias com organizações não-governamentais, empresas e outras instituições pode ajudar a mobilizar recursos adicionais e promover práticas inovadoras na EJA.

5.3. Diretrizes Regionais

As diretrizes regionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Espírito Santo são fundamentais para adaptar as orientações nacionais às realidades locais e garantir uma educação mais eficaz e inclusiva para os jovens e adultos que buscam completar sua formação escolar. No entanto, essas diretrizes enfrentam desafios significativos, especialmente no que diz respeito à adaptação às necessidades específicas dos estudantes da EJA na região.

Assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, as diretrizes regionais no Espírito Santo buscam garantir equidade, diferença e proporcionalidade na educação oferecida aos jovens e adultos. Isso inclui o reconhecimento da diversidade dos estudantes, suas trajetórias de vida e suas necessidades educacionais singulares.

A adaptação das diretrizes nacionais às realidades locais enfrenta alguns desafios específicos:

• **Falta de Estudos Empíricos Detalhados:** A ausência de estudos empíricos detalhados sobre as necessidades específicas dos estudantes da EJA no Espírito Santo dificulta a criação de currículos e práticas pedagógicas verdadeiramente eficazes. É essencial realizar pesquisas que identifiquem as demandas educacionais locais e orientem o desenvolvimento de políticas públicas mais adequadas.

• **Infraestrutura e Recursos Limitados:** Muitas instituições de ensino enfrentam desafios relacionados à infraestrutura precária e à falta de recursos materiais e humanos adequados para atender às demandas da EJA. Isso pode impactar negativamente a qualidade do ensino oferecido e a experiência educativa dos alunos.

• **Formação e Capacitação dos Educadores:** A formação contínua dos educadores é essencial para a implementação das diretrizes regionais de maneira eficaz. No entanto, muitos professores podem não estar adequadamente preparados para lidar com as especificidades da EJA, o que pode comprometer a qualidade do ensino oferecido.

Para superar esses desafios e promover uma EJA mais eficaz no Espírito Santo, são necessárias algumas estratégias:

• **Realização de Estudos e Pesquisas:** Investir na realização de estudos empíricos detalhados para entender melhor as necessidades dos estudantes da EJA na região. Essas pesquisas podem orientar a elaboração de currículos adaptados e políticas educacionais mais eficazes.

• **Melhoria da Infraestrutura Escolar:** Priorizar investimentos na infraestrutura escolar, garantindo ambientes adequados e recursos suficientes para apoiar o ensino e a aprendizagem na EJA.

• **Capacitação e Formação Continuada dos Educadores:** Oferecer programas de formação continuada específicos para os professores da EJA, capacitando-os para implementar as diretrizes regionais de forma eficaz e adaptada às realidades locais.

• **Engajamento da Comunidade e Parcerias:** Estabelecer parcerias com a comunidade local, organizações não-governamentais e outros setores da sociedade civil pode fortalecer o apoio à EJA e facilitar a implementação de políticas educacionais mais inclusivas e participativas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Espírito Santo reflete um cenário de progressos e desafios, marcado por esforços contínuos para garantir o acesso universal à educação básica. Embora haja um reconhecimento crescente da importância dessa modalidade educacional para corrigir desigualdades e promover a inclusão social, a implementação de políticas públicas eficazes ainda enfrenta obstáculos significativos.

Durante décadas, a EJA evoluiu de iniciativas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) até se tornar parte integrante da educação básica, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. No entanto, os desafios atuais, como a distorção idade-série e a evasão escolar, destacam a necessidade urgente de estratégias inovadoras e bem fundamentadas para fortalecer a EJA no estado.

A falta de estudos empíricos detalhados sobre as necessidades específicas dos estudantes da EJA no Espírito Santo representa um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de currículos e práticas pedagógicas verdadeiramente eficazes. É crucial investir na pesquisa educacional e na coleta de dados que orientem a formulação de políticas educacionais mais adequadas e adaptadas às realidades locais.

Além disso, melhorar a infraestrutura escolar, capacitar continuamente os educadores e fortalecer o engajamento da comunidade são passos essenciais para superar os desafios e promover uma educação de qualidade na EJA. Estratégias que incentivem a participação ativa

dos alunos, como metodologias pedagógicas inovadoras e o uso de tecnologias educacionais modernas, também são fundamentais para tornar a experiência educativa mais relevante e estimulante.

Portanto, é imperativo que os gestores educacionais e as autoridades competentes desenvolvam e implementem estratégias abrangentes e sustentáveis para fortalecer a EJA no Espírito Santo. Somente através de um compromisso coletivo e contínuo com a educação de qualidade, a EJA poderá cumprir seu papel vital de proporcionar oportunidades educacionais equitativas e transformadoras para todos os jovens e adultos do estado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

ESPÍRITO SANTO. Plano Decenal de Educação do Estado do Espírito Santo 2015-2025. Vitória, 2015.

SANTIN, J. Educação de Jovens e Adultos: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1986.

TAVARES, M. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: desafios e perspectivas. Campinas: Papirus, 2012.

FUNDAMENTOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS: INVESTIGANDO O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

FUNDAMENTALS OF ACTIVE METHODOLOGIES:
INVESTIGATING THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

DOI: *10.2xxxxxxxx-1*

Jocileni da Silva Manduca[1]
Marileis Baptista Lima Moreira[2]
Queila Peixoto Paixão[3]
Rosilene Pereira da Silva[4]
Suelen Silva Pinheiro[5]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
3 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
4 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
5 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O presente estudo visa refletir sobre as metodologias ativas de aprendizagem em contexto contemporâneo. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica como metodologia, que envolveu a busca e seleção de artigos científicos, livros e publicações pertinentes ao tema. A análise das diferentes metodologias ativas revelou sua fundamentação em conceitos pedagógicos que enfatizam a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Destacam-se entre as principais abordagens o ensino baseado em problemas, a aprendizagem por projetos e a sala de aula invertida. Os resultados indicam que as metodologias ativas têm demonstrado eficácia na promoção da aprendizagem significativa e no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação de profissionais autônomos e capacitados. Ademais, essas abordagens fomentam maior engajamento e motivação dos alunos, ao permitirem que estes assumam um papel protagonista no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Aprendizagem Significativa. Engajamento Estudantil.

ABSTRACT

The present study aims to reflect on active learning methodologies in a contemporary context. Bibliographical research was used as a methodology, which involved the search and selection of scientific articles, books and publications relevant to the topic. The analysis of the different active methodologies revealed their foundation in pedagogical concepts that emphasize the student's active participation in the teaching-learning process. Prominent among the main approaches are problem-based teaching, project-based learning and the flipped classroom. The results indicate that active methodologies have demonstrated effectiveness in promoting meaningful learning and in the development of skills and competencies necessary for the training of autonomous and qualified professionals. Furthermore, these approaches encourage greater student engagement and motivation, by allowing them to take a leading role in the learning process.

Keywords: Active Methodologies. Meaningful Learning. Student Engagement.

1. INTRODUÇÃO

No contexto educacional contemporâneo, as metodologias ativas têm se destacado como abordagens pedagógicas inovadoras que promovem uma participação mais ativa e engajada dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Este estudo visa explorar os fundamentos das metodologias ativas, analisando seu impacto no processo de ensino e aprendizagem.

As metodologias ativas são fundamentadas em uma filosofia educacional que prioriza a construção do conhecimento pelo aluno, estimulando a autonomia, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Ao contrário do modelo tradicional centrado no professor, as metodologias ativas buscam envolver os alunos de forma mais direta e participativa, tornando-os protagonistas do seu próprio aprendizado.

Neste estudo, utilizaremos a pesquisa bibliográfica para investigar e compreender melhor as diferentes abordagens das metodologias ativas, como o ensino baseado em problemas, a aprendizagem por projetos e a sala de aula invertida. Pretendemos examinar como essas metodologias contribuem para uma aprendizagem significativa, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação de indivíduos competentes e autônomos.

A compreensão aprofundada dos fundamentos das metodologias ativas é crucial não apenas para educadores e pesquisadores, mas também para todos os interessados na melhoria contínua dos processos educacionais. Ao explorar esses aspectos, este estudo busca fornecer insights valiosos que podem informar práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas com as demandas do século XXI.

2. FUNDAMENTOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Os fundamentos das metodologias ativas envolve a análise crítica dos princípios e conceitos que baseiam essas abordagens pedagógicas inovadoras.

Na concepção de Morán (2015), As metodologias ativas são baseadas na premissa de que os alunos aprendem melhor quando estão ativamente envolvidos no processo. Isso contrasta com o modelo tradicional de ensino centrado no professor, onde o papel do aluno é passivo. Ao promover a participação ativa dos alunos por meio de atividades práticas, colaborativas e reflexivas, as metodologias ativas buscam estimular um aprendizado mais significativo e duradouro.

Como expõe Teotonia; Moura (2020), uma característica fundamental das metodologias ativas é a ênfase na construção do conhecimento pelo aluno. Isso implica em permitir que os alunos assumam responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, explorando, questionando, experimentando e buscando soluções para problemas reais. O professor atua como facilitador e guia nesse processo, fornecendo suporte e orientação conforme necessário.

As metodologias ativas visam não apenas à transmissão de conteúdo, mas também ao desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida e o trabalho no século XXI. Isso inclui habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação eficaz, colaboração e autogestão. Ao integrar essas habilidades no processo de aprendizagem, as metodologias ativas preparam os alunos para enfrentar desafios complexos e em constante mudança.

Uma crítica frequente ao modelo tradicional de ensino é a falta de conexão entre o conteúdo ensinado e a vida real dos alunos. As metodologias ativas procuram abordar essa questão ao contextualizar o aprendizado em situações autênticas e relevantes. Por meio de projetos, estudos de caso e simulações, os alunos podem aplicar o conhecimento adquirido a contextos reais, o que aumenta a sua motivação e engajamento.

Outro aspecto importante das metodologias ativas é a sua flexibilidade e capacidade de serem adaptadas às necessidades específicas dos alunos e dos contextos educacionais. Isso inclui a possibilidade de utilizar diferentes estratégias e recursos pedagógicos, como tecnologia educacional, para enriquecer a experiência de aprendizagem e atender à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem. (TEOTONIA; MOURA, 2020).

Estas metodologias envolvem o aluno em processos de investigação, descoberta e resolução de problemas, promovendo situações de aprendizagem que encorajam a reflexão, ação e conceitualização. Isso permite que os estudantes não apenas absorvam conteúdos, mas também construam conhecimento significativo e desenvolvam habilidades críticas, ao mesmo tempo em que refletem sobre suas práticas, interagem com colegas e professores, e examinam seus valores e atitudes pessoais. (BACICH, et al., 2015).

É essencial reconhecer que o aluno deve ser considerado o protagonista de sua própria jornada de aprendizagem, enquanto o "professor atua como mediador", compreendendo a singularidade de cada estudante e intervindo de forma atenciosa para se alinhar ao "processo de aprendizagem do aluno" (TEOTONIA; MOURA, 2020, p. 195).

As plataformas digitais desempenham um papel crucial ao adaptarem-se às necessidades individuais dos estudantes, oferecendo transparência sobre o progresso de cada um, respeitando seus ritmos e dificuldades. Isso capacita os educadores a planejarem as atividades de forma mais eficiente e aperfeiçoarem seu papel de orientação.

Morán (2015, p. 17) ressalva que,

> As metodologias ativas precisam estar alinhadas aos objetivos esperados. Se a meta é promover a proatividade e a criatividade dos alunos, é essencial que as estratégias de ensino os envolvam em atividades desafiadoras que os levem a tomar decisões e avaliar resultados, apoiados por materiais acentuados.

Muitas instituições de ensino ainda estão nos estágios iniciais de adoção das metodologias ativas, com práticas pontuais e dependentes de iniciativas individuais. É crucial compreender que a mudança começa com a transformação de nossas práticas cotidianas. Os professores desempenham um papel fundamental nesse processo, buscando aprimorar suas abordagens pedagógicas e sua formação contínua. A formação do professor deve evoluir para capacitar docentes a incorporar as metodologias ativas em sua prática, tornando o processo de aprendizagem uma experiência mais significativa e eficaz para os alunos.

> Enxergar o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado implica em fornecer autonomia e incentivar a busca ativa por conhecimento. Nesse contexto, o papel do professor se torna o de mediador, acompanhando os estudantes em seus projetos educacionais, auxiliando-os a pesquisar conteúdos e descobrir a melhor maneira de absorvê-los. (TEOTONIA; MOURA, 2020, p. 196).

O professor, por sua vez, precisa se apropriar das metodologias ativas e se tornar também autônomo e protagonista em seu próprio processo de aprendizagem, capacitando-se a orientar e colaborar efetivamente com seus alunos em sua jornada educacional (MORÁN, 2015).

Assim, a integração das metodologias ativas no ambiente educacional contemporâneo representa uma oportunidade promissora para envolver os alunos, promover a aprendizagem significativa e preparar os educadores para enfrentar os desafios do século XXI. Esta perspectiva contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico, colaborativo e centrado no estudante, no qual a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades críticas desempenham papéis fundamentais.

3. TECNOLOGIA E INOVAÇÃO: EXPLORANDO COMO A TECNOLOGIA PODE POTENCIALIZAR AS METODOLOGIAS ATIVAS

A Inovação tecnológica como potencializador das metodologias ativas, essencial para compreendermos o impacto das ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem. A tecnologia oferece acesso a uma ampla variedade de recursos educacionais, como vídeos, simulações interativas, aplicativos educativos e bibliotecas digitais. Esses recursos podem enriquecer as atividades das metodologias ativas, proporcionando experiências de aprendizagem mais dinâmicas e envolventes, Morán (2015, p. 26) ressalta essas ferramentas:

> As ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem por meio da colaboração se complementa com a variedade de recursos educacionais, através de vídeos, jogos interativos, aplicativos educativos e bibliotecas digitais, com a orientação e acompanhamento de seu ritmo. Podemos oferecer sequências didáticas mais personalizadas, monitorando-as, avaliando-as em tempo real,

> com o apoio de plataformas adaptativas, algo que não era possível na educação mais massificada ou convencional. Isso permite ao professor dialogar, orientar seus alunos de forma mais direta, no momento em que necessitam e da maneira mais conveniente."

No âmbito das metodologias ativas, diversos enfoques e estratégias surgem como alternativas para superar a resistência à tecnologia no ambiente educacional. Plataformas online e ferramentas de comunicação permitem que os alunos colaborem entre si e com professores, mesmo fora do ambiente presencial da sala de aula. Isso facilita a prática de metodologias ativas que valorizam a aprendizagem colaborativa, como projetos em grupo e discussões online.

Sob o ponto de vista de Berbel (2011). Essas metodologias, que incentivam a participação ativa dos alunos, promovem a aprendizagem significativa, personalizada e interativa, podem ser classificadas em várias categorias, cada uma com sua abordagem única. A tecnologia pode ser utilizada para adaptar o conteúdo e as atividades de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Por meio de algoritmos de aprendizagem adaptativa, os sistemas digitais podem identificar lacunas no conhecimento e oferecer recursos personalizados para cada estudante, promovendo assim uma aprendizagem mais eficaz.

As metodologias ativas frequentemente requerem flexibilidade no ambiente de aprendizagem. A tecnologia possibilita a criação de ambientes virtuais que podem ser acessados de qualquer lugar e a qualquer momento, permitindo que os alunos aprendam em seu próprio ritmo e horário conveniente. Ferramentas digitais facilitam a avaliação contínua do progresso dos alunos. Por meio de quizzes online, atividades interativas e sistemas de feedback automatizado, os educadores podem monitorar o desempenho dos alunos em tempo real e fornecer feedback imediato para orientar o processo de aprendizagem.

Antagonicamente, Teotonia; Moura (2020) aludem que, a tecnologia oferece recursos para que os alunos desenvolvam habilidades criativas e inovadoras. Por exemplo, softwares de design, programação e edição de vídeo podem ser integrados às metodologias ativas para incentivar a criação de projetos originais e a resolução de problemas complexos. O uso de tecnologia nas metodologias ativas não apenas aprimora a aprendizagem acadêmica, mas também prepara os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado. Ao desenvolver habilidades de uso responsável e crítico da tecnologia, os alunos estão mais bem preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho moderno.

Em suma, a tecnologia tem o potencial de transformar positivamente as metodologias ativas, oferecendo novas oportunidades para engajar os alunos, personalizar o aprendizado e promover o desenvolvimento de habilidades essenciais. No entanto, é crucial que o uso da tecnologia seja planejado e integrado de forma estratégica, garantindo que ela esteja alinhada aos objetivos pedagógicos e às necessidades específicas dos alunos.

4. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP): DESENVOLVENDO CONHECIMENTO ATRAVÉS DE DESAFIOS REAIS

A Aprendizagem Baseada em Problemas, frequentemente referida pela sigla ABP, é uma abordagem pedagógica inovadora que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem. Nessa metodologia, os estudantes não são meros receptores passivos de informações, mas sim protagonistas ativos que enfrentam desafios reais e complexos, permitindo-lhes explorar, adquirir conhecimento e desenvolver habilidades práticas de maneira significativa.

No cerne da ABP está a premissa de que a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos são confrontados com problemas do mundo real. Esses problemas podem ser situações práticas, dilemas, questões ou desafios que requerem resolução. A partir do momento em que os estudantes são apresentados a um problema, a jornada de aprendizado começa.

> Os alunos são encorajados a explorar informações relevantes, muitas vezes por meio de pesquisa independente, para obter uma compreensão profunda do problema. Isso envolve a coleta de dados, a revisão de literatura, a observação e a análise crítica de informações de fontes diversas. O processo de busca ativa de informações desenvolve habilidades de pesquisa, pensamento crítico e a capacidade de encontrar soluções baseadas em evidências. (SOUZA, et al., 2014, p. 45).

À medida que os estudantes trabalham para resolver o problema, eles adquirem conhecimentos e habilidades práticas em um contexto autêntico. Isso significa que o aprendizado não ocorre em um vácuo, mas sim em um ambiente que reflete desafios do mundo real. Os alunos não apenas internalizam informações, mas também aplicam esse conhecimento na resolução de problemas reais, o que aumenta a relevância e a aplicabilidade do que aprendem.

Na concepção de Souza, et al., (2014), a ABP também promove a aprendizagem colaborativa, uma vez que os alunos geralmente trabalham em grupos para abordar os problemas. Isso permite a troca de ideias, a discussão, a resolução conjunta de desafios e o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe, comunicação e liderança.

Além disso, a Aprendizagem Baseada em Problemas incentiva a autoregulação e a responsabilidade do aluno em seu próprio processo de aprendizagem. Os estudantes têm a liberdade de determinar como abordar o problema, quais recursos usar e como apresentar suas soluções. Isso promove a autonomia, a motivação intrínseca e a capacidade de tomar decisões informadas.

Em resumo, a Aprendizagem Baseada em Problemas é uma abordagem educacional que prepara os alunos para enfrentar desafios do mundo real, desenvolvendo habilidades práticas, pensamento crítico e a capacidade de buscar, avaliar e aplicar informações de forma eficaz. Essa metodologia não apenas promove a aquisição de conhecimento, mas também prepara os alunos para serem solucionadores de problemas competentes em suas vidas pessoais e profissionais.

5. TRANSFORMAÇÃO DO APRENDIZADO CONVENCIONAL COM A SALA DE AULA INVERTIDA

Nos últimos anos, temos observado uma mudança significativa no paradigma tradicional de ensino, impulsionada pela adoção de metodologias ativas que promovem uma abordagem mais dinâmica e envolvente para o aprendizado. Uma dessas abordagens inovadoras é a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom)[1], que vem transformando o aprendizado convencional ao redefinir o papel do aluno e do professor no processo educacional.

Esta metodologia envolve a inversão da tradicional distribuição de conteúdo e tarefas. Os alunos acessam previamente o material de estudo, como vídeos ou textos, para, em seguida, usar o tempo em sala de aula para discussões, interações e atividades práticas.

A Sala de Aula Invertida é uma abordagem pedagógica revolucionária que subverte a tradicional dinâmica de ensino. Nessa metodologia, o foco se desloca da sala de aula para fora dela, permitindo que os alunos acessem previamente o material de estudo, como vídeos, textos ou outros recursos, antes das aulas presenciais. Isso cria uma inversão do que normalmente acontece em uma sala de aula tradicional, onde a apresentação de conteúdo ocorre em sala e as tarefas e exercícios são deixados para serem feitos em casa.

> O princípio fundamental da Sala de Aula Invertida é aproveitar ao máximo o tempo presencial na escola, transformando-o em um ambiente de discussão, interação e atividades práticas. Os alunos chegam à sala de aula já familiarizada com o conteúdo básico, o que lhes permite explorar tópicos com maior profundidade, fazer perguntas, participar de debates, colaborar com os colegas e, o mais importante, aplicar o conhecimento em situações práticas. (BACICH, et al, 2015, p. 34).

Freire (2005) destaca que a transformação da aula de ensino em uma aula de aprendizado é o cerne da Sala de Aula Invertida. Nesse contexto, os educadores assumem o papel de facilitadores e mentores, auxiliando os alunos enquanto estes exploram conceitos de forma independente. Isso não apenas fomenta a autonomia do aluno, mas também estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas, à medida que os alunos se engajam ativamente na aprendizagem.

Segundo Berbel (2011), a Sala de Aula Invertida representa uma abordagem altamente flexível. Os alunos podem acessar o material no seu próprio ritmo e de acordo com suas preferências individuais. Além disso, os recursos de ensino como vídeos ou textos, podem ser revisitados sempre que necessário, permitindo uma aprendizagem personalizada.

---

1 A sala de aula invertida (flipped classroom) é um método de aprendizado no qual o conteúdo é apresentado para o estudante fora do ambiente escolar. Esse primeiro contato pode acontecer por meio da internet, incluindo vídeo-aulas e games disponibilizados pelos professores, livros e textos didáticos. https://www.arvore.com.br/blog/sala-de-aula-invertida

Além de facilitar uma exploração mais profunda dos tópicos em sala de aula, a Sala de Aula Invertida também promove a interação entre os estudantes. A aprendizagem colaborativa é incentivada, pois os alunos trabalham juntos para resolver problemas, discutir ideias e aprender uns com os outros.

Esse ambiente promove o desenvolvimento de habilidades sociais, a comunicação eficaz e a capacidade de trabalhar em equipe.

> A abordagem da Sala de Aula Invertida também é apoiada pelas tecnologias digitais, que facilitam o acesso aos materiais de aprendizagem, a comunicação entre alunos e professores e a criação de recursos interativos que enriquecem o aprendizado. (TEOTONIA; MOURA, 2020,p. 54)

A Sala de Aula Invertida representa uma metodologia que está revolucionando a educação convencional. Essa abordagem capacita os alunos a desempenharem um papel mais ativo em seu próprio aprendizado, promovendo a discussão, a colaboração e a aplicação prática do conhecimento adquirido. Ao aperfeiçoar o tempo em sala de aula de maneira eficaz, a Sala de Aula Invertida está remodelando nossa percepção sobre o processo educacional e, ao fazê-lo, está preparando os alunos para os desafios de um mundo em constante evolução.

6. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E RETENÇÃO DE CONHECIMENTO: ENGAJAMENTO ESTUDANTIL

As metodologias ativas frequentemente incentivam os alunos a relacionar o novo conhecimento com suas experiências prévias e com o mundo real. Isso facilita uma aprendizagem mais significativa, pois os alunos conseguem atribuir significado ao conteúdo aprendido, tornando-o mais relevante e aplicável às suas vidas. Os alunos competem, ganham recompensas e avançam em sua jornada educacional. Para Morán (2017) uma abordagem educacional que tem o poder de revolucionar o processo de aprendizagem, transformando-o em uma jornada envolvente, motivadora e, acima de tudo, divertida. Essa metodologia introduz elementos de jogos e mecânicas de jogo na educação, fazendo com que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizado.

> O processo de aprendizagem por meio das metodologias ativas é simples. Uma característica-chave das metodologias ativas é a ênfase na aplicação prática do conhecimento. Os alunos são incentivados a usar o que aprenderam para resolver problemas reais, realizar projetos ou simulações, ou mesmo ensinar o conteúdo a outros colegas. Essas atividades práticas reforçam a aprendizagem e contribuem para uma retenção mais duradoura do conhecimento. (SOUZA, 2014, p. 85).

Nas metodologias ativas, os alunos desempenham um papel ativo em sua própria aprendizagem, participando de atividades práticas, resolução de problemas e discussões colaborativas. Esse envolvimento direto ajuda a consolidar o conhecimento, tornando-o mais memorável e aumentando a retenção ao longo do tempo. Segundo Morán (2017) além do conhecimento específico, as metodologias ativas também promovem o desenvolvimento de habilidades transferíveis, como pensamento crítico, comunicação eficaz, colaboração e resolução de problemas. Essas habilidades são essenciais para o sucesso não apenas na sala de aula, mas também em contextos profissionais e pessoais.

Nas metodologias ativas, os alunos recebem feedback contínuo sobre seu desempenho e são incentivados a refletir sobre seu processo de aprendizagem. Isso ajuda a identificar lacunas no entendimento e a promover ajustes para uma melhor compreensão e retenção do conhecimento.

Para Teotonia; Moura (2020) Ao contextualizar o aprendizado em situações autênticas e relevantes, as metodologias ativas tornam o conhecimento mais tangível e aplicável. Isso contribui significativamente para a retenção do conhecimento, pois os alunos entendem como o que estão aprendendo se relaciona com o mundo ao seu redor.

Para Souza, et al. (2014), as metodologias ativas promovem uma aprendizagem mais significativa ao envolver os alunos ativamente, estimular a aplicação prática do conhecimento, desenvolver habilidades transferíveis e promover uma reflexão contínua sobre o processo de aprendizagem. Essas abordagens são fundamentais para melhorar a retenção de conhecimento e preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo atual de forma eficaz e adaptável.

7. A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP) PREPARANDO ALUNOS PARA O SUCESSO

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma abordagem educacional que coloca os alunos no centro do processo de aprendizado, desafiando-os a investigar, criar e apresentar soluções para problemas complexos. Essa metodologia inovadora não apenas promove a aplicação prática do conhecimento, mas também prepara os alunos para enfrentar desafios do mundo real de maneira eficaz.

Segundo Diesel, Neumann Martins (2017). A ABP estimula o engajamento dos alunos ao tornar o aprendizado mais relevante e significativo. Ao trabalhar em projetos que refletem situações reais, os alunos se sentem mais motivados a aprender e a aplicar seus conhecimentos na prática. Um dos aspectos mais cativantes da ABP é a sua ênfase na aplicação prática do conhecimento.

Souza, et al. (2014) a ABP promove o desenvolvimento de habilidades interdisciplinares, já que os projetos frequentemente envolvem conhecimentos e competências de diversas áreas. Os alunos aprendem a integrar diferentes disciplinas e a trabalhar de forma colaborativa para alcançar objetivos comuns. Essas experiências enriquecedoras não apenas ampliam seu entendimento, mas também os preparam para enfrentar desafios do mundo real.

> Essa metodologia também incentiva o desenvolvimento de uma variedade de habilidades. Os alunos precisam trabalhar em equipe, comunicar suas ideias de maneira eficaz, pensar de forma crítica e demonstrar resiliência diante de desafios. Essas habilidades são essenciais para o sucesso em suas futuras carreiras e em suas vidas pessoais. (SOUZA, et al. 2014, p. 23).

A Aprendizagem Baseada em Projetos também promove a autonomia dos alunos. Eles têm a liberdade de explorar tópicos de seu interesse e determinar como abordar um projeto. Isso os capacita a assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado e a se tornarem aprendizes independentes. Além disso, a ABP é altamente personalizável. Os projetos podem ser adaptados para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo que o aprendizado seja significativo e relevante para cada um.

A Aprendizagem Baseada em Projetos é uma metodologia que promove o aprendizado ativo e prático. Ela desafia os alunos a investigar, criar e apresentar soluções para problemas complexos, frequentemente em um contexto interdisciplinar. Essa abordagem incentiva a aplicação prática do conhecimento, desenvolve uma ampla gama de habilidades e prepara os alunos para enfrentar desafios do mundo real com confiança e criatividade. A ABP não apenas molda a forma como aprendemos, mas também como aplicamos nosso conhecimento em um mundo em constante evolução.

Para Diesel, Neumann Martins (2017) por meio da ABP, os alunos assumem a responsabilidade por seu próprio aprendizado. Eles aprendem a gerenciar seu tempo, definir metas e resolver problemas de forma independente, o que contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia. À medida que a tecnologia continua a moldar a maneira como aprendemos e ensinamos, a adoção dessas abordagens dinâmicas pode desempenhar um papel crucial na preparação dos alunos para um mundo em constante evolução e na capacitação dos professores para enfrentar os desafios contemporâneos.

Na ABP, os alunos aplicam o conhecimento adquirido em situações reais, enfrentando desafios reais e desenvolvendo soluções concretas. Isso fortalece a compreensão dos conceitos e habilidades, tornando a aprendizagem mais duradoura e significativa.

8. METODOLOGIAS ATIVAS: COLOCANDO OS ESTUDANTES NO CENTRO DA APRENDIZAGEM ATIVA

As metodologias ativas representam uma abordagem pedagógica inovadora que coloca os estudantes no centro do processo de aprendizagem, transformando o papel tradicional do aluno como mero receptor passivo de conhecimento. Nas metodologias ativas, os estudantes são incentivados a se envolver ativamente no processo de aprendizagem. Em vez de apenas ouvir passivamente as explicações do professor, os alunos participam de atividades práticas, discussões em grupo, resolução de problemas e projetos colaborativos. Isso promove um engajamento mais profundo com o conteúdo, tornando a aprendizagem mais estimulante e relevante. (ABREU, 2009).

Uma característica fundamental das metodologias ativas é a ênfase na construção do conhecimento pelo aluno. Em vez de receber informações prontas, os estudantes são desafiados a explorar, questionar e descobrir conceitos por si mesmos. Isso promove uma compreensão mais profunda e duradoura, pois o conhecimento é internalizado de forma significativa. Em contraste com o método tradicional, que enfatiza a transmissão de conhecimento do professor para o aluno, as metodologias ativas valorizam a prática como ponto de partida para a teoria Abreu (2009).

Ao contrário do método tradicional que se concentra na transmissão de teorias, as metodologias ativas valorizam a prática como ponto de partida. Os alunos são incentivados a aplicar o conhecimento em situações reais, resolver problemas do mundo real e conectar a teoria com a prática. Isso ajuda a tornar o aprendizado mais tangível e aplicável. A mudança de paradigma do "ensinar" para o “aprender" desloca o foco do professor para o aluno, que assume a responsabilidade por seu próprio aprendizado (SOUZA, 2014, p. 285).

Com as metodologias ativas, os estudantes assumem maior responsabilidade pelo seu próprio aprendizado. Eles são encorajados a definir metas, gerenciar seu tempo de estudo e tomar decisões sobre como abordar os desafios educacionais. Isso promove a autonomia e a capacidade de autorregulação. (SOUZA, 2014).

Além do domínio de conteúdos específicos, as metodologias ativas visam o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, criatividade, colaboração, comunicação eficaz e resolução de problemas. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional dos estudantes em um mundo globalizado e em constante mudança. (BERBEL, 2011).

Essa abordagem ativa está alinhada com a visão de Paulo Freire (2005), que destaca a importância de estimular os alunos a pensarem de forma autônoma. Para atingir esse objetivo, o professor deve criar um ambiente no qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas

próprias ideias, aceitando pontos de vista diferentes dos seus e avaliando a relevância dessas ideias em relação às teorias apresentadas pelo professor. (JÓFILI, 2002).

Paulo Freire (2015) ressalta a importância de estimular a autonomia dos alunos, criando um ambiente educacional onde eles possam refletir sobre suas próprias ideias e avaliar diferentes perspectivas de maneira crítica. Esse aspecto é fundamental nas metodologias ativas, onde os alunos são incentivados a serem protagonistas de seu próprio aprendizado.

Em síntese, as metodologias ativas representam uma abordagem transformadora que empodera os estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e preparando-os de forma abrangente para os desafios do mundo moderno. Ao colocar os estudantes no centro da aprendizagem ativa, essas metodologias inspiram motivação, curiosidade e desenvolvimento pessoal, tornando o processo educacional mais envolvente e eficaz.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre as metodologias ativas e sua aplicação na promoção da aprendizagem significativa oferece insights valiosos sobre o papel transformador da educação contemporânea. Ao longo desta reflexão teórica, foi possível compreender como as metodologias ativas colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem, promovendo engajamento, autonomia e desenvolvimento de habilidades essenciais.

Uma das principais conclusões é que as metodologias ativas proporcionam uma abordagem mais dinâmica e eficaz em comparação com o modelo tradicional de ensino. Ao desafiar os alunos a investigar, colaborar e aplicar o conhecimento em situações práticas, essas abordagens estimulam um aprendizado mais profundo e duradouro.

Além disso, a ênfase na construção do conhecimento pelo aluno e na prática como ponto de partida fortalece a relevância do aprendizado, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo real. Essa preparação vai além da mera transmissão de informações, promovendo o desenvolvimento de habilidades do século XXI, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e resolução de problemas.

Portanto, podemos concluir que as metodologias ativas representam uma evolução no campo da educação, oferecendo oportunidades significativas para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Ao adotar abordagens mais centradas no aluno, os educadores podem inspirar o potencial máximo dos estudantes, preparando-os para se tornarem indivíduos autônomos, criativos e aptos a enfrentar os desafios futuros com confiança e habilidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. R. P. de. **Contexto Atual do Ensino Médico:** Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas. 2011. 105f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BACICH, L.; TANZI NETO, A. TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERBEL, N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

DIESEL, A., S. B., A. L., & NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, 14(1), 268- 288. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Acessado em: 13 set. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessário à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MORÁN, J. **Mudando a Educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http:// www2.eca.usp. br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acessado em: 04 set. 2023.

SOUZA, C. da S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais**. Medicina, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

TEOTONIA; MOURA. **Metodologias ativas na aprendizagem:** um desafio para o professor do século XXI. Formação Docente e Trabalho Pedagógico: Diálogos Fecundos. Org. Andréa Koachhann. Editora Scotti, Goiânia, 2020. p. 193- 209.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONCEPTS AND PRACTICES FOR THE INCLUSION OF CHILDREN WITH LOW VISION IN ELEMENTARY EDUCATION I

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Jocileni da Silva Manduca[1]
Mariluza Sartori Deorce[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo é um recorte da dissertação de Mestrado, tem como objetivo compreender as principais contribuições da psicomotricidade na Educação Infantil por meio do uso de atividades lúdicas. Para atingir esse objetivo, o estudo investiga as atividades lúdicas na aprendizagem das crianças na Educação Infantil, considerando os aspectos da psicomotricidade. Caracterizando-se este artigo como uma pesquisa bibliográfica, a análise dos dados se fundamenta em contribuições teóricas de Vygotsky (2007), que destaca em seus trabalhos a relevância do brincar na zona de desenvolvimento proximal, e de Piaget (1969), que em seus estudos identificou diferentes estágios de atividades lúdicas e reflete o desenvolvimento cognitivo da criança. No campo da psicomotricidade, destacaremos a contribuição de André Lapierre (2002), que enfatizou em seus estudos o papel das atividades lúdicas no desenvolvimento da coordenação motora e no equilíbrio emocional da criança.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Lúdico. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article is an excerpt from a Master's dissertation and aims to understand the main contributions of psychomotricity in Early Childhood Education through the use of playful activities. To achieve this objective, the study investigates playful activities in children's learning in Early Childhood Education, considering the aspects of psychomotricity. Characterized as a bibliographical research, the analysis of the data is based on theoretical contributions from Vygotsky (2007), who highlights in his works the relevance of play in the zone of proximal development, and from Piaget (1969), who in his studies identified different stages of playful activities and reflects the child's cognitive development. In the field of psychomotricity, we will highlight the contribution of André Lapierre (2002), who emphasized in his studies the role of playful activities in the development of motor coordination and emotional balance in children.

Keywords: Psychomotricity. Playful. Early Childhood Education.

1. INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é uma área que busca compreender e desenvolver a relação entre o corpo e a mente, reconhecendo a importância da motricidade para o desenvolvimento global da criança. Na educação infantil, a psicomotricidade desempenha um papel fundamental ao promover o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional dos pequenos.

Ao valorizar as atividades lúdicas na educação infantil, estamos proporcionando às crianças um espaço de aprendizado prazeroso, no qual elas podem experimentar criar, imaginar e se expressar livremente. As atividades lúdicas estimulam a criatividade e a autonomia, permitindo que as crianças sejam protagonistas do seu próprio desenvolvimento. Nesta perspectiva Vygotsky (2007) afirma que a criança já nasce inserida em um contexto social, e que para apropriar-se da interação social e do conhecimento, bem com na internalização dos conceitos, o ato de brincar se torna necessário para fomento do desenvolvimento de suas habilidades.

É importante ressaltar que as atividades lúdicas na educação infantil não devem ser vistos apenas como uma forma de entretenimento, mas sim como uma ferramenta pedagógica de grande importância. Eles contribuem para a construção do conhecimento de forma significativa, promovendo a assimilação de conceitos e o desenvolvimento de habilidades de forma integrada.

Nessa perspectiva, a valorização as atividades lúdicas na educação infantil se faz fundamental para proporcionar um ensino de qualidade, que considere as características individuais de cada criança e proporcione experiências enriquecedoras em seu processo de aprendizagem. Portanto, ao incorporar as atividades lúdicas de forma adequada na rotina escolar, estaremos promovendo um desenvolvimento psicomotor saudável, estimulando o prazer pelo aprendizado e construindo bases sólidas para o futuro educacional das crianças.

A psicomotricidade e a valorização das atividades lúdicas na Educação Infantil têm uma justificativa sólida e fundamentada, pois reconhecem a importância do desenvolvimento integral da criança, considerando tanto seus aspectos motores quanto cognitivos, emocionais e sociais. A primeira infância é um período crucial para a formação das bases do desenvolvimento humano. Nesse estágio, as crianças estão em constante processo de crescimento e aprendizado, construindo sua identidade, adquirindo habilidades motoras e cognitivas, e estabelecendo suas relações sociais.

Segundo Vygotsky (2007) o brinquedo abre um leque de opções para a criança, dando-lhe a perspectiva de criar coisas novas e se expressar como no foco de uma lente de aumento. As atividades lúdicas, por sua vez, são ferramentas pedagógicas ricas e poderosas para estimular o aprendizado na educação infantil. Eles proporcionam um ambiente lúdico, prazeroso e motivador, onde as crianças podem explorar experimentar, criar e interagir com o mundo ao seu redor.

As atividades lúdicas envolvem desafios, regras, estratégias e soluções de problemas, desenvolvendo habilidades cognitivas, como a concentração, a memória, o raciocínio lógico e a resolução de conflitos. Uma vez que, o brincar é uma atividade fundamental para crianças pequenas e, segundo Piaget (1967, p. 49) "brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades".

Ao valorizar as atividades lúdicas na educação infantil, estamos proporcionando um ambiente educativo mais significativo e inclusivo, onde cada criança pode desenvolver suas potencialidades, explorar suas habilidades e superar desafios de acordo com seu próprio ritmo e interesse. As atividades lúdicas oferecem uma abordagem mais holística e integrada de aprendizado, atendendo às necessidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais das crianças de maneira equilibrada.

2. PSICOMOTRICIDADE: JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Psicomotricidade nada mais é do que interação por meio das ações e movimentos em seu meio de inserção, trazendo a união da mente, consciência e o corpo com suas linguagens. A prática de movimentos está diretamente ligada à personalidade de cada indivíduo e com isso é capaz de demonstrar as emoções. Na Educação Infantil, a organização do esquema corporal da criança é fundamentada e baseada em seu corpo. O trabalho da Psicomotricidade gera a compreensão de como a criança toma consciência das maneiras que poderá usar para se expressar por meio da linguagem corporal.

As crianças se expressam pelo corpo e aos poucos vão evoluindo. Nesta perspectiva Vygotsky (2007) afirma que a criança já nasce inserida em um contexto social, e que para apropriar-se da interação social e do conhecimento, bem com na internalização dos conceitos, o ato de brincar se torna necessário para fomento do desenvolvimento de suas habilidades.

Dentro desse contexto, pode-se afirmar que o brincar esta associada ao aprender, sendo que um não existe sem o outro, basta que o brincar tenha uma intencionalidade educativa. Nesta faixa etária a metodologia de ensino se baseia no brincar que envolvem o lúdico, com o intuito de que a criança se desenvolva plenamente. Assim, as ações que ocorrem dentro do ambiente escolar devem ser planejadas, pensadas e organizadas com cautela e criatividade já que os conceitos ali passados serão levados para a vida toda.

Na prática pedagógica, é fundamental selecionar as atividades lúdicas adequadas às faixas etárias e às necessidades individuais das crianças. As atividades lúdicas devem ser planejadas e estruturadas de forma a estimular diferentes habilidades motoras, como equilíbrio, coordenação motora fina e grossa, lateralidade, noção de espaço e tempo, entre outras. Além disso, é importan-

te considerar aspectos cognitivos, como memória, atenção, resolução de problemas e raciocínio lógico, que podem ser trabalhados de maneira lúdica e divertidos por meio das atividades lúdicas.

Nesse contexto, da prática pedagógica envolver a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento psicomotor por meio das atividades lúdicas, isso inclui disponibilizar um espaço físico adequado, com materiais diversificados e desafiadores, que estimulem a exploração, a manipulação e o movimento das crianças. Além disso, é importante proporcionar momentos de brincadeiras livres, onde as crianças possam expressar sua criatividade e imaginação, inventando suas próprias regras e soluções.

Dessa forma o lúdico passa a ser compreendido como uma linguagem para criança, de modo que através da interação do brincar a criança se comunica com os outros, e estimulam sua criatividade ao criar um mundo paralelo, em que a criança absorve todo o conhecimento e aprendizado alcançado no mundo externo, e leva para o mundo imaginário.

De tal modo, Friedmann (1996) confirma essa prerrogativa ao defender que o lúdico é muito mais que um simples ato de brincar de infância, é uma ferramenta para a criança se comunicar com o mundo, expressando através deste os maiores níveis de aprendizagem.

O papel do educador na valorização das atividades lúdicas na educação infantil é de grande importância. Ele deve ser um facilitador, observador atento das necessidades e interesses das crianças, e um mediador nas interações e aprendizagens que ocorrem durante as atividades. O educador pode propor desafios, questionamentos e reflexões que estimulem o pensamento crítico e o desenvolvimento cognitivo das crianças, sempre respeitando o ritmo de cada uma. O ambiente no qual as atividades lúdicas são realizadas, estes devem estar organizados e serem ambientes acolhedores. Segundo Oliveira (2002, p. 135) "[...] o desenvolvimento da criança é resultado da interação de uma aprendizagem natural, mas paralelamente estimulada, que ocorre por meio da experiência adquirida".

Além disso, é fundamental que o educador promova momentos de interação social durante as atividades lúdicas, incentivando a cooperação, a comunicação e o respeito entre as crianças. Entretanto, para que o brincar auxilie no desenvolvimento da criança elas precisam se sentir confiantes e compreendidas.

3. A PRÁTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA DE ENFOQUE RELACIONAL

Existem distintas abordagens teóricas acerca das psicomotricidades relacionais e funcionais. De acordo com Negrine (2002), há dois enfoques pelos quais a psicomotricidade se desenvolve. O primeiro é a psicomotricidade funcional, que utiliza diagnósticos motores e tratamentos de cunho funcional. Este eixo emprega testes motores padronizados e uma série de

exercícios, frequentemente os da ginástica, com o intuito pedagógico de fomentar habilidades e competências - um método mais direcionado.

O segundo eixo refere-se à psicomotricidade relacional, embasada na atividade lúdica da criança como uma mediação no processo educativo. O termo "brincadeira" segundo Negrine (2002) abrange uma ampla gama de atividades pedagógicas que estimulam a criatividade, a representação e a imaginação. Por outro lado, a abordagem relacional não se limita apenas aos aspectos motores do corpo, tampouco baseia suas avaliações em testes de desempenho de capacidades físicas específicas. Ela considera a criança como um todo, levando em conta suas experiências prévias em um ambiente destinado à expressão física e emocional.

Na psicomotricidade relacional, as atividades possuem uma natureza lúdica, encorajando as crianças a se expressarem sem delimitar previamente o que devem fazer. Essa metodologia não direcionada valoriza a espontaneidade do brincar e as diversas interações sociais. (NEGRINE, 2002).

No ponto de vista de Selau (2010), a psicomotricidade relacional tem ganhado maior reconhecimento e aplicação em comparação à abordagem funcionalista no avanço da psicomotricidade. Selau (2010) destaca a psicomotricidade relacional como uma prática que favorece a inclusão de crianças consideradas com necessidades educacionais especiais. A singularidade dessa abordagem didática de natureza relacional, conforme apontado por Bersch e Piske (2020), reside na mediação e na organização do ambiente, dos materiais, dos objetos e das estratégias que contribuem para o aprimoramento comportamental e experiencial dos envolvidos.

A proposta da psicomotricidade relacional, delineada por Negrine (2002), está alinhada ao pensamento de Vigotski (2001) no que concerne à compreensão do processo de desenvolvimento humano e aos estudos sobre o brincar infantil. Vigotski (2001) enfatiza que o processo de aprendizagem guia a progressão do desenvolvimento. Ou seja, o primeiro precede o segundo e o direciona para o amadurecimento das funções psicológicas superiores.

Sob essa perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento não são processos independentes nem constituem um único processo. As inter-relações derivadas dessa interação são complexas e multifacetadas, iniciando-se desde os primeiros dias de vida. Para Oliveira (2002), é essencial compreender não apenas o nível de maturação atual da criança, mas também as funções que estão em processo de maturação, aquelas localizadas no nível de desenvolvimento imediato.

A zona de desenvolvimento imediato da criança – ou zona de desenvolvimento proximal (ZDP) – está na diferença entre o nível de desenvolvimento atual ou idade mental atual (problemas resolvidos de forma autônoma) e o nível que a criança atinge ao realizar uma determinada atividade ou resolver um problema com o auxílio de uma pessoa mais experiente. Em suma, Vigotski destaca a importância da interação social e da mediação na aprendizagem

e no desenvolvimento infantil. A brincadeira infantil propicia a criação da ZDP na criança e a coloca no processo de aprendizagens. Ao brincar, processos internos do pensamento superior são postos em marcha, transpondo níveis de desenvolvimento, como aponta Vigotski (2001):

> Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda decúmana do desenvolvimento pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2001, p. 35)

Em relação a atividades lúdicas, Selau (2010) argumenta a brincadeira não apenas é uma atividade prevalente na infância, mas é também a preferida. Ele equipara a brincadeira à relação entre aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, a partir dos estudos apresentados por Vigotski (2001), há evidências de que, ele descreve que "na atividade lúdica, a criança está constantemente acima da média da sua idade, além do seu comportamento diário [...] alcançando uma altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria estatura" (VIGOTSKI, 2001, p. 35).

Em corroboração a Vigotski (2001), Oliveira (2002), argumenta que a as atividades lúdicas não só engloba o movimento físico da criança, mas também promove um movimento psíquico. Através da ludicidade, ocorrem mudanças nas necessidades e transformações de caráter mais abrangente na consciência.

A análise da atividade física infantil em um ambiente que permite liberdade se fundamenta em uma base teórica científica. Partindo dos princípios de Vigotski (2001), é enfatizado que a brincadeira infantil apenas ocorre quando há simbolismo - uma situação imaginária ou representacional. O conteúdo da brincadeira se baseia nos aspectos socioculturais da criança, com o simbolismo ligado às experiências diárias da criança.

Esta visão é apoiada por Lapierre (2002), que escreve que a representação de papéis na brincadeira infantil, por meio do simbolismo, contribui para o desenvolvimento de processos mentais mais avançados. Em um contexto da Psicomotricidade, é crucial ressaltar que a criança não apenas se diverte, mas também pratica exercícios (NEGRINE, 2002).

Em vista disso, a finalidade da psicomotricidade é ser uma ferramenta pedagógica que busca constantemente que a criança se expresse em atividades lúdicas[1]. Através da combinação entre brincadeira e exercício, conforme descrito por Negrine (2002), o exercício se traduz como uma ação motora funcional, em que a criança testa suas habilidades em uma atividade na

1 As atividades lúdicas infantis são ações espontâneas e descompromissadas de juízos de valores de qualquer adulto, em situações de permissividade (NEGRINE, 2002, p. 107).

qual ainda não possui domínio. Quando ela pratica exercícios e aprimora movimentos motores específicos através da repetição, está simbolizando, e vice-versa. Essa relação entre o exercício funcional e a brincadeira não segue uma direção única, mas é cíclica. Ou seja, o autor contrasta com a visão de Piaget e Aucouturier[2]: a transição para a brincadeira não necessariamente passa, de forma obrigatória, pelo exercício sensório motor.

A abordagem da Psicomotricidade Relacional busca oferecer diversas experiências corporais à criança, permitindo uma ampla variedade de vivências simbólicas e facilitando a comunicação através de uma série de estratégias e intervenções intencionalmente pedagógicas. Considera-se a criança como um ser completo e indivisível. Furini (2010) alude que, garantir a expressão corporal da criança contribui para a construção de um vocabulário psicomotor diversificado, sem impor modelos estereotipados funcionais.

4. METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, cuja análise dos dados se fundamenta em contribuições teóricas de renomados autores na área do desenvolvimento infantil. A pesquisa utiliza, em particular, os trabalhos de Vygotsky (2007), que enfatiza a importância do brincar na zona de desenvolvimento proximal, um conceito que ilustra como as interações sociais e as atividades lúdicas podem facilitar o aprendizado e o desenvolvimento da criança.

Além disso, a pesquisa incorpora as ideias de Piaget (1969), que identificou diferentes estágios de atividades lúdicas, refletindo sobre como essas experiências estão relacionadas ao desenvolvimento cognitivo infantil. A compreensão das fases do brincar, segundo Piaget, é essencial para entender como as crianças constroem o conhecimento por meio de suas interações com o ambiente.

No campo da psicomotricidade, destacamos a contribuição de André Lapierre (2002), que ressaltou o papel das atividades lúdicas no desenvolvimento da coordenação motora e no equilíbrio emocional das crianças. Seus estudos evidenciam como o brincar não apenas promove habilidades físicas, mas também contribui para a saúde emocional e social das crianças.

Assim, a metodologia adotada neste artigo se baseia na análise crítica dessas teorias, permitindo uma compreensão abrangente das interações entre o brincar e o desenvolvimento infantil, bem como suas implicações educacionais.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é um método essencial para a construção do conhecimento científico. Ele ressalta que essa abordagem oferece ao pesquisador uma

2 "Para Piaget os jogos sensório-motores consistem em um movimento pelo movimento, em manipulações baseadas no prazer de manipular e cuja característica principal é sua instabilidade" (NEGRINE, 1994, p. 40).

base teórica robusta, reunindo informações e conceitos relevantes que sustentam a investigação. Além disso, essa forma de pesquisa ajuda a identificar o que já foi estudado sobre o tema, permitindo que o pesquisador posicione sua pesquisa dentro do contexto existente.

Ao explorar diferentes autores e perspectivas, o pesquisador é capaz de compreender as diversas facetas de um problema, o que enriquece sua análise. A revisão da literatura também possibilita uma definição mais clara dos métodos e técnicas que serão aplicados na pesquisa.

Gil (2008) destaca que a pesquisa bibliográfica é uma etapa crucial para qualquer estudo que busque aprofundar o conhecimento sobre psicomotricidades.

A metodologia bibliográfica adotou as seguintes etapas: Seleção de Fontes: foram escolhidos textos acadêmicos, livros e artigos que tratam da psicomotricidades, incluindo aqueles que discutem a legislação educacional e teorias de desenvolvimento.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos dados coletados nesta pesquisa se fundamenta nas contribuições teóricas de autores renomados que exploram o papel do brincar no desenvolvimento infantil. Entre eles, destaca-se Vygotsky (2007), que enfatiza a importância do brincar na zona de desenvolvimento proximal. Para Vygotsky, as interações sociais durante as atividades lúdicas são cruciais para que a criança transcenda suas capacidades atuais, adquirindo novas habilidades e conhecimentos. O brincar, segundo Vygotsky, não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma atividade que promove aprendizado significativo, pois permite que a criança experimente, explore e interaja com o ambiente de forma contextualizada, facilitando assim o desenvolvimento cognitivo e social.

Complementando essa perspectiva, Piaget (1969) oferece uma visão detalhada sobre os diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo, associando-os a atividades lúdicas específicas. Piaget argumenta que o brincar é uma manifestação do desenvolvimento cognitivo, refletindo a capacidade da criança de assimilar e acomodar novas informações. Cada estágio do desenvolvimento cognitivo está ligado a formas distintas de brincar, que vão desde atividades mais simples, como jogos de imitação, até brincadeiras mais complexas que envolvem regras e estratégia. Essa progressão ilustra como o brincar é um meio pelo qual as crianças não apenas se divertem, mas também constroem o conhecimento e desenvolvem habilidades críticas para sua formação.

No campo da psicomotricidade, a teoria de André Lapierre (2002) acrescenta uma camada significativa à compreensão do papel do brincar no desenvolvimento infantil. Lapierre destaca que as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento da coordenação motora e

do equilíbrio emocional das crianças. Ele sugere que o brincar permite que as crianças explorem seu corpo e suas capacidades motoras em um ambiente seguro, favorecendo a autoconfiança e a expressão emocional. Através do brincar, as crianças aprendem a regular suas emoções e a interagir de maneira saudável com os outros, o que é essencial para o desenvolvimento social.

Portanto, a análise dos dados revela que o brincar é uma atividade multifacetada que desempenha um papel vital no desenvolvimento integral da criança. As abordagens de Vygotsky, Piaget e Lapierre oferecem uma base teórica robusta que permite compreender como as atividades lúdicas não apenas promovem habilidades cognitivas e motoras, mas também contribuem para o bem-estar emocional e social. Essa compreensão é crucial para educadores e profissionais que trabalham com crianças, pois reforça a importância de integrar o brincar nas práticas pedagógicas como um meio eficaz de promover o desenvolvimento holístico. Assim, o brincar deve ser reconhecido e valorizado como um componente essencial do processo de aprendizagem e desenvolvimento nas primeiras etapas da vida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa destaca a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil, especialmente no contexto da psicomotricidade. Ao investigar como essas atividades influenciam a aprendizagem das crianças, foi possível perceber que o brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral dos pequenos.

As contribuições teóricas de Vygotsky e Piaget foram fundamentais para compreender a relação entre o jogo e o aprendizado. Vygotsky (2007) enfatiza a relevância do brincar na zona de desenvolvimento proximal, sugerindo que as interações sociais durante as atividades lúdicas potencializam o aprendizado. Por sua vez, Piaget (1969) oferece uma perspectiva sobre os diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo, evidenciando como as atividades lúdicas se adaptam às necessidades de cada fase.

Além disso, a obra de André Lapierre (2002) ressalta a importância das atividades lúdicas na psicomotricidade, abordando seu impacto positivo na coordenação motora e no equilíbrio emocional das crianças. Essas contribuições reforçam a ideia de que o brincar é um componente crucial para o desenvolvimento físico, emocional e social.

Lapierre (2002) aborda a importância da psicomotricidade relacional no desenvolvimento infantil, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos. Os autores discutem como as interações entre adultos e crianças influenciam a formação da personalidade e o desenvolvimento motor, emocional e cognitivo. Ele destaca que, nessa fase crítica, o brincar e as atividades lúdicas são fundamentais para o aprendizado e a construção da identidade da criança. Eles

enfatizam o papel do adulto como mediador, promovendo um ambiente seguro e estimulante, que favoreça a exploração e a expressão emocional. A obra propõe que a psicomotricidade não deve ser vista apenas como uma técnica, mas como uma abordagem relacional que considera o contexto social e afetivo da criança.

Além disso, os autores oferecem conhecimentos sobre a importância da observação atenta das crianças, permitindo que os adultos compreendam suas necessidades e desenvolvam práticas que respeitem seus ritmos e particularidades. A obra é uma contribuição significativa para educadores, psicólogos e profissionais que atuam na educação infantil, pois fornece uma base teórica sólida e orientações práticas para a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Em síntese, a pesquisa conclui que a integração de atividades lúdicas na Educação Infantil é vital para promover um ambiente de aprendizado dinâmico e eficaz. É imprescindível que educadores reconheçam o valor do brincar como um meio de facilitar o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as não apenas para o processo educativo, mas para a vida em sociedade. A valorização do brincar, portanto, deve ser um pilar nas práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de indivíduos mais completos e resiliente.

REFERÊNCIAS

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender:** o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FURINI, Anselmo Barce. **Metodologia da psicomotricidade relacional**. in: FURINI, Anselmo Barce; SELAU, Bento (Org.). Psicomotricidade relacional e inclusão na escola. Lajeado, RS: Univates, 1ª ed., 2010, 164 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. Trad. PEREIRA, M. E. **O Adulto Diante da Criança de 0 a 3 anos** – Psicomotricidade Relacional e Formação da Personalidade. Curitiba: UFPR: CIAR., 2002.

NEGRINE, Airton. **Corpo na Educação Infantil**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2002.

OLIVEIRA, Michelle Maia de. **Educação Infantil:** Jogos e brincadeiras para aprendizagem. DISSERTAÇÃO MESTRE EM EDUCAÇÃO. Centro Universitário do Planalto Central Apparecido dos Santos – UNICEPLAC. 2021.

OLIVEIRA, Z.R. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean.; FRAISSE, P. **Tratado de psicologia experimental:** psicofisiologia do comportamento. Rio de Janeiro: Florense, v. 5, 1969.

SELAU, Bento. **Estudos em psicomotricidade:** em direção à psicomotricidade relacional. in: FURINI, Anselmo Barce; SELAU, Bento (Org.). Psicomotricidade relacional e inclusão na escola. Lajeado, RS: Univates, 1ª ed., 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. BEZERRA, Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIRECIONADA À AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA SOCIALIZAÇÃO

AUTISTIC CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONCEPTION OF PEDAGOGICAL PRACTICE AIMED AT AFFECTIVITY IN THE CONTEXT OF SOCIALISATION

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Joelma Ferrari Oliveira da Silva[1]
Nilda da Silva Pereira[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O artigo apresenta o resultado da pesquisa acerca da socialização de crianças autistas com base na categoria da afetividade como princípio na percepção das professoras dos centros de Educação Infantil (CEIMs) do município de Presidente Kennedy (ES). Tece análise a respeito da pedagogia direcionada à afetividade no âmbito da inclusão educacional de crianças com autismo na escola. O estudo desnuda pontos de vista de educadoras em relação ao fazer pedagógico voltado a componentes emocionais e afetivos na inclusão de estudantes autistas. As principais referências teóricas que respaldaram este trabalho foram Wallon (1971, 1981); Bleuler (1913); Rodrigues e Spencer (2010); Kanner (1943); Hobson (©1989); Cunha (2017); Piaget (1962, 1999); Freitas (2006); Vigotsky (2000, 2007); Freire (1987, 1989, 2001, 2002); Lei 12.764 (Brasil, 2012, Lei Berenice Piana); e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394 (Brasil, 1996). Por meio de abordagem qualitativa, o artigo traz conteúdos relativos à dissertação de Mestrado Profissional, que integra revisão bibliográfica detalhada e um estudo de campo, a fim de investigar os desafios enfrentados pelas/os profissionais da educação, as perspectivas dessas pessoas sobre a afetividade na prática pedagógica e as estratégias adotadas para mitigar o déficit socioafetivo observado nas/nos educandas/os autistas. O produto educacional da pesquisa é um guia didático destinado ao público-alvo. Como resultado, ressalta-se a relevância da afetividade como pilar essencial para fomentar a inclusão e o progresso das crianças autistas, sublinhando a importância de ambiente acolhedor e de práticas pedagógicas que reconheçam a singularidade e as necessidades específicas dessas/es educandas/os.

Palavras–chave: socialização; crianças autistas; afetividade.

ABSTRACT

The research presents a detailed analysis of the pedagogy directed to affectivity that socializes autistic children in early childhood education schools in the municipality of Presidente Kennedy (Espírito Santo, Brazil), whose objective is to investigate the women teachers' point of view about the socialization process of students with autism. The main theoretical frameworks that supported the study were the following: Wallon (1971, 1981); Bleuler (1913); Rodrigues and Spencer (2010); Kanner (1943); Hobson (© 1989); Cunha (2017); Piaget (1962, 1999); Freitas (2006); Vigotsky (2000, 2007); Freire (1987, 1989, 2001, 2002); and Brazilian legislation: 12,764 (Brasil, 2012, Berenice Piana Act); Act of Guidelines and Bases of National Education No 9,394 (Brasil, 1996, LDB). Through a qualitative approach, the article integrates bibliographical review and a field study in order to investigate the challenges faced by education professionals, the perspectives of these people regarding affectivity in pedagogical practice, and the strategies adopted to mitigate the deficit socioaffective behavior observed in autistic students. The educational product of the research is a teaching guide aimed at the target audience. As a result, the relevance of affection is highlighted as an essential pillar to promote the inclusion and progress of autistic children, underlining the importance of a welcoming environment and pedagogical practices that recognize the uniqueness and specific needs of these students.

Keywords: socialization; autistic children; affectivity.

1. INTRODUÇÃO

O autismo se identifica por uma tríade de anomalias comportamentais caracterizadas por dificuldades significativas na comunicação e na interação social, além de alterações de comportamento. Este artigo revela o estudo que decorre da escolarização da criança autista na educação infantil e a da formação das/os profissionais de ensino que atuam na educação especial.

A pesquisa foi realizada com professoras que trabalham com crianças autistas em classes maternais (que atendem estudantes de 0-3 de idade), nos centros de Educação Infantil, de Presidente Kennedy, Estado do Espírito Santo. O estudo, mesmo se dando com crianças autistas pequenas, objetiva mostrar que educandas/os com autismo podem e devem se adaptar ao ambiente social, promovendo sociabilidade e independência. Além disso, é necessário refletir sobre o processo de identificação e reconhecimento do autismo no ensino regular. Nessa perspectiva, são analisadas literaturas que buscam compreender o autismo, suas dimensões e a inclusão no contexto escolar, levando em consideração metodologias adotadas por docentes de escolas da educação infantil que possuem crianças autistas.

O transtorno do espectro autista (TEA) vem sendo tema de muitas pesquisas, por ser um distúrbio de desenvolvimento do ser humano durante toda a sua vida. Seus sintomas estão associados à comunicação, interação social e comportamento que podem ser observados no início da infância, aproximadamente aos três anos de idade. As características do TEA são percebidas pelos familiares, que podem ter dificuldade em aceitar que têm criança autista.

Podemos perceber o quanto é difícil às famílias, à escola e a todas/os à sua volta interagir com criança autista. Muitas vezes, a criança com autismo se torna agressiva, com hábitos repetitivos e, em alguns casos, chega a não reconhecer o seu nome, entre outros sintomas. É necessária uma abordagem adequada, eficiente e principalmente ter afetividade, para que a pessoa consiga se desenvolver durante sua vida escolar e social, com ganhos significativos de aprendizagens.

A escolha do tema se diferencia pela necessidade de possibilitar novos conhecimentos, informações sobre o afeto, a socialização da criança com autismo no ambiente escolar, e como isso pode ser utilizado como instrumento auxiliar na interação da criança autista, buscando uma maneira de contribuir para que a escola seja ambiente de relações agradáveis entre professores/as e crianças – o espaço do aprendizado como consequência dessa relação afetuosa bem-sucedida, em que a criança aprenda de forma afetiva e prazerosa.

Considerando a importância da afetividade para o ensino inclusivo atualmente, é evidente que, ao incorporar o afeto no processo de desenvolvimento cognitivo de crianças com transtor-

no do espectro autista, torna-se mais acessível lidar com limitações de aprendizagem. O conteúdo deste artigo pode servir como suporte a profissionais que enfrentam o desafio de lidar com as particularidades das crianças com autismo em salas de aula ou em suas vivências cotidianas.

A laboração com estudantes autistas necessita estar transposta de inovações. Deve-se acreditar na capacidade de aprendizagem, sendo de suma importância procurar o bom relacionamento, objetivando a socialização com respeito e mutualidade, para impulsionar esse trabalho, que não depende somente da e do docente, mas também de todas/os as/os envolvidas/os no processo educacional, proporcionando inclusão de discentes autistas. São essenciais as formações continuadas de quem atua na educação infantil, assim como o apoio de pais, mães e/ou responsáveis, formando uma parceria escola-família, priorizando o bem estar e o desenvolvimento das aprendizagens significativas da criança.

2. PROBLEMA, HIPÓTESE E OBJETO DA PESQUISA

2.1. Problema da pesquisa

Baseado nessas inquietações e para que a pesquisa ocorresse de modo mais nítido, objetivo e coeso, delimitaram-se as questões-problema, que se configuraram em saber o seguinte:

• As professoras dos centros de Educação Infantil têm estudos e práticas pedagógicas voltadas para a categoria da afetividade no processo de socialização de crianças autistas?;

• Quais são as concepções das docentes sobre a afetividade na socialização da criança autista nos centros de Educação Infantil?;

• As docentes adotam estratégias para minimizar o déficit socioafetivo dos/as discentes com autismo?

2.2. Hipótese

Como previsão testável, fundamentada em conhecimento teórico e observação preliminar acerca da Teoria da Afetividade em escolas, formulou-se a hipótese: as professoras da educação infantil trabalham com as crianças autistas, porém encontram desafios em relação à categoria da afetividade nas suas práticas pedagógicas.

2.3. Objetivo geral

Diante das considerações apresentadas, a pesquisa trouxe como objetivo geral investigar as concepções das educadoras acerca da prática pedagógica direcionada à afetividade na socialização de crianças autistas frequentadoras dos centros de Educação Infantil do município de Presidente Kennedy (ES).

2.4. Objetivos específicos

Para melhor alcançar o objetivo geral do estudo, ele foi desmembrado em objetivos específicos. São eles:

- Enfatizar a categoria da afetividade na prática que socialize crianças autistas;
- Saber quais são as concepções das docentes sobre a afetividade na prática pedagógica;
- Constatar se a docência trabalha com a categoria da afetividade com as e os discentes autistas nos centros de Educação Infantil;
- Averiguar se o magistério utiliza estratégias para minimizar o déficit socioafetivo estudantil.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Entre os principais referenciais teóricos pesquisados para este estudo está Paulo Freire, como princípio, pois a educação deve ser dotada de responsabilidades ética e política, de tal modo que seja práxis na transformação da realidade, para que ela seja ausente de opressões.

"Nenhuma pedagogia realmente libertária pode ficar distante dos oprimidos" (FREIRE, 1987, p. 18).

Conforme Paulo Freire (1989), a compreensão do mundo antecede a compreensão das palavras. Portanto, o ensino destinado à criança com necessidades especiais deve ser direcionado ao crescimento e à independência dela. Freire (1987, 1989, 2001, 2002) teoriza que o vínculo entre educador/a e educando/a deve ser pautado pelo respeito, empatia, compreensão dos ambientes sociais, amor e reflexão da práxis. Freire e Shor (1986) supõem o diálogo como vital na prática educacional.

O transtorno do espectro autista foi analisado a partir do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (APA, 2014), que define o autismo como ligado ao neurodesenvolvimento. Descrição em artigo de Kanner (1943) se sobressai como uma das primeiras referências de estudos envolvendo crianças autistas.

A partir de Eugen Bleuler, psiquiatra suíço, Rodrigues e Spencer (2010) discutem o "ausentar da realidade" na pessoa autista, impossibilitando-a de comunicar-se com o mundo externo. Em seu tempo histórico, Bleuler (1913, p. 886, tradução nossa) apontou que

> a linha divisória entre pensamentos racionais e autistas não pode ser estabelecida pelo intelecto humano. O que é inconcebível hoje pode tornarse realidade amanhã; o que se acredita firmemente hoje pode tornar-se falso amanhã. Portanto, uma humanidade sem pensamento autista não poderia ter sido desenvolvida[1].

1 The boundary line between rational and autistic speculations cannot be laid down by human intellect. What is inconceivable today may tomorrow become fact; what is firmly believed today may tomorrow become false. Therefore a humanity without autistic thinking could not have been developed.

As referências de Henri Wallon (1971, 1981) trouxeram a problematização do caráter, bem como abordaram cognição e afetividade no desenvolvimento da criança. A respeito da Teoria Afetiva trabalha-se também com Hobson (© 1989) e Cunha (2017), que verbaliza a compreensão da afetividade. Jean Piaget (1962) expõe que a relação afetiva é uma das necessidades para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Em relação à educação inclusiva buscaram-se compreensões em Freitas (2006) e Vigotsky (2007), que colocam a escola na responsabilidade de dialogar com o conhecimento sistematizado.

São destacadas neste estudo as leis brasileiras: Lei 12.764 (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, que assegura o direito a acompanhante especializada/o, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394 (Brasil, 1996), que oficializa o atendimento especial no ensino regular brasileiro.

4. METODOLOGIA

Os estudos fundamentados na investigação científica incorporam um continuum de essencialidades teórico-práticas.

> Entendemos por Pesquisa a atividade básica das Ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (Minayo, 2004, p. 23).

Com base nesses princípios, a pesquisa que resultou neste artigo propõe atingir seus fins por meio de abordagem que combinou bibliografia e trabalho de campo. "O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa" (Köche, 2011, p. 122).

Optou-se por uma pesquisa qualitativa que proporcionou entender e interpretar o tema estudado. O/a pesquisador/a amplia seus conceitos e opiniões a partir de padrões localizados nos dados, ao invés de coletar informações para comprovar teorias, hipóteses e modelos preconcebidos.

A coleta de dados qualitativos é um processo que exige muito rigor do pesquisador, porque a observação do fenômeno estará certamente impregnada pela história pessoal daquele que observa. [...] O trabalho qualitativo exige métodos rigorosos, que sejam capazes de explicitar que o investigador chegou o mais perto possível do fenômeno e, portanto, suas conclusões não se dão na base de suas crenças individuais (Malheiros, 2011, p. 188-189).

Sabendo que em pesquisa qualitativa não há verdade única, sempre podem ocorrer modificações nos resultados obtidos. Deve-se tentar chegar ao máximo a uma conclusão coerente. Ao trabalhar com o método da observação *in loco*, foi necessário ter um planejamento que identificasse as questões prioritárias a serem observadas, possibilitando atingir resultados precisos e aprofundando a compreensão da pesquisa.

O estudo de campo se deu a partir de um roteiro de entrevista, como demonstra o quadro abaixo.

1 Formação acadêmica.
2 Tempo de atuação na docência.
3 Tempo de experiência com criança autista.
4 Em qual turma atua com crianças autistas?
5 O que você sabe sobre o autismo?
6 Você reconhece que, através de seu trabalho, a criança alcança algumas habilidades, como desenvolvimento emocional, social e linguístico? Qual a importância desse reconhecimento?
7 A família colabora para o desenvolvimento da aprendizagem da criança?
8 Você utiliza/utilizou algum procedimento pedagógico individualizado com criança autista? Qual?
9 O que você acha da inclusão de crianças autistas na escola regular?
10 Quais as dificuldades encontradas ao trabalhar com criança autista?
11 Oferta-se formação continuada na Rede de Ensino de Presidente Kennedy, voltada à educação inclusiva?
12 Quais estratégias usa para minimizar o déficit socioafetivo das crianças autistas.
13 Você trabalha a categoria afetividade com a criança autista?
14 Qual a sua concepção sobre a afetividade?

Foi um procedimento que envolveu coleta de dados com a participação de pessoas. As informações complementaram a investigação feita a partir de pesquisa documental e/ou bibliográfica. Em síntese, a pesquisa de campo é considerada uma abordagem empírica, na qual o conhecimento é adquirido por meio de experiências vivenciadas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, observaram-se as práticas pedagógicas das educadoras que trabalham com educandas/os autistas. Foram entrevistadas professoras da Rede Muni-

cipal de Educação Infantil de Presidente Kennedy que acompanham crianças com autismo nos centros de Educação Infantil. Foram sujeitos desta pesquisa oito professoras que que lecionam a crianças autistas ou que já trabalharam com crianças autistas. Com o propósito de efetuar abordagem flexível e inclusiva, foi criada uma roda de conversa como estratégia para que se obtivesse interação enriquecedora e aplicasse o roteiro de entrevista, propiciando ambiente para que as pessoas participantes compartilhassem seus conhecimentos e experiências.

No processo de pesquisa, procurou-se compreender a realidade das escolas investigadas por meio de visitas e diálogos com a docência, estabelecendo assim um contato direto. Foi apresentado o questionário ao público docente, solicitando a colaboração no preenchimento e a explicação detalhada sobre a finalidade da pesquisa. O estudo de campo aconteceu com docentes da educação infantil e que trabalham com crianças autistas nas turmas maternais (que atendem crianças de 0-3 anos de idade).

5. CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA AFETIVA NO CONTEXTO DA SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A seguir, são apresentados e problematizados os resultados obtidos com a coleta de dados nas instituições de ensino de educação infantil, parametrizando as teorias. Em análise, a maneira pela qual a prática pedagógica afetiva pode impactar positivamente a socialização de crianças autistas na creche. A abordagem visou a compreender e a interpretar o papel fundamental da afetividade na execução de política de ensino que mire o desenvolvimento e a integração social de crianças com autismo no ambiente escolar. A pesquisa de campo foi realizada com oito professoras que atuam na educação infantil com estudantes autistas, colaborando com as professoras titulares nas turmas do Maternal I (Grupo I) e do Maternal II (Grupo II).

5.1. Perfil, experiência e formação acadêmica das participantes da investigação

Os dados descortinaram componentes na formação das educadoras entrevistadas, das quais três possuem *lato sensu* (pós-graduação em especialização) e cinco são pós stricto sensu. Tanto a formação inicial quanto a formação contínua são consideradas centrais para garantir atuação profissional de qualidade e para atender às necessidades de desenvolvimento integral das/os educandas/os.

As docentes demonstraram reconhecer a importância desse aspecto em suas declarações, sendo que duas com especialização mencionaram que estão cursando mestrado, enquanto uma das entrevistadas planeja dar continuidade aos estudos de mestrado.

Conforme Carvalho e Andrade (2019, p. 400) destacam, "a formação docente é um processo contínuo, desde a formação inicial até a formação continuada que se estende durante os anos de profissão". Além da capacitação, é essencial refletir sobre a prática pedagógica e, se necessário, realizar ajustes para aprimorar o desempenho profissional.

Todas as professoras entrevistadas cursaram pedagogia. O destaque feito por Maia (2019) sobre a falta de preparo de docentes formadas/os em pedagogia para enfrentar as exigências do ambiente escolar e a falta de familiaridade com os conteúdos a serem ensinados aponta para uma questão crucial no campo da educação. Essa observação reforça a importância de uma formação docente sólida e alinhada às necessidades da prática educativa.

Fez-se uma investigação sobre o período em que as entrevistadas trabalham com crianças autistas. Os resultados revelam que as docentes estão no início de sua atuação com esse público específico. Das oito docentes entrevistadas, uma delas trabalhava com crianças autistas há três meses, três tinham dois anos, duas tinham três anos de trabalho e outras duas quatro anos. Tal constatação permite entender o perfil dos/as educadores/as que estão atuando com educandos/as autistas na educação infantil.

Quando se trata de discentes com transtorno do espectro autista, é necessário que o/a professor/a esteja sempre atualizado/a e em constante aperfeiçoamento para acolher, apoiar essas pessoas, e deve estar atento/a às necessidades específicas da/o educanda/o com TEA, bem como às estratégias pedagógicas que melhor se adequem ao seu caso. É necessário que a/o docente faça uso dos recursos disponíveis para auxiliar a/o discente, adaptando o ambiente e as atividades conforme as exigências, para possibilitar a participação e o progresso do/a estudante.

As crianças com autismo podem enfrentar desafios de aprendizagem, no entanto, é possível desenvolver habilidades linguísticas, motoras e interativas significativas. Gauderer (1987) descreve a importância de programas que exortem o desenvolvimento de capacidades, demonstrando que, apesar das dificuldades iniciais, as crianças com autismo têm potencial para avançar e adquirir novas competências por meio de intervenções apropriadas.

Ficou relatado que, das entrevistadas, cinco desenvolvem atividades no Maternal II e três no Maternal I. Na escola, as crianças estão geralmente imersas em práticas lúdicas, brincadeiras, música e movimento corporal. Durante esse período são explorados os campos de experiências, que se entrelaçam e abrangem diferentes aspectos do desenvolvimento infantil.

No caso das crianças com TEA, é comum observar, nos primeiros anos de vida, dificuldades com alterações na rotina, trocas de brinquedos e engajamento em atividades rítmicas. Elas tendem a demonstrar forte nexo com rotinas e objetos específicos, ao passo que movimentos de peças, como rodas e hélices, exercem fascínio significativo.

A interação da criança autista com o ambiente escolar e seus colegas é aspecto que merece atenção especial. Como destacam Silva, Martins e Tenório (2013), essa relação é influenciada pela iniciativa e sensibilidade das pessoas que interagem com a criança autista.

A interação social é uma das principais habilidades não construídas e a primeira a ser pensada no desenvolvimento de crianças com autismo. Numa brincadeira o comemorar, o ajudar, o olhar, o falar, são de extrema importância no processo de interação, mas nem toda forma de brincar é interação, pois muitas vezes a criança só tolera a pessoa, para isso, torna-se necessário o afeto. Assim, deve-se fazer uma ponte entre a criança, a sociedade e o mundo; para isso, existe o facilitador educacional, que está diretamente ligado com essa criança buscando penetrar no seu mundo, conseguir um contato visual, trazer sempre o olhar do autista para a atividade que ele está fazendo, entreter-se com suas brincadeiras, criar hábitos agradáveis (Silva; Martins; Tenório, 2013, apud, Silva, 2022, não paginado).

O/a professor/a é essencialidade, atuando diretamente com a criança para compreender seu mundo, estabelecer contato visual, direcionar o foco da/o estudante autista para as atividades, participar de suas brincadeiras e criar ambientes agradáveis. A abordagem visa não apenas a facilitar a interação da criança com o ambiente educacional e seus pares, mas também promover o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais para integração e bem-estar.

5.2. Conhecimentos das docentes sobre o autismo

Foi essencial investigar o que elas sabem sobre esse transtorno. A indagação foi: "O que você sabe sobre o autismo?" As participantes responderam da seguinte forma:

> O autismo é um transtorno de desenvolvimento neurológico que se apresenta de diferentes formas. De uma maneira geral, o TEA afeta a linguagem, comunicação, interação social e comportamento social e o desenvolvimento motor (professoras A, B, C e D).
>
> O autismo é considerado um transtorno de neurodesenvolvimento, podendo ter vários níveis englobando vários quadros diferentes (Professora E).
>
> Um transtorno que impulsiona uma condição, em que na maioria das vezes a comunicação verbal e a interação social são comprometidas, além do comportamento que é subjetivo a cada pessoa. Normalmente os autistas se manifestam por atitudes e atos repetitivos (Professora F).
>
> Sei pouca coisa, apenas o que procurei estudar, pesquisando na internet sobre o assunto, quando me deparei com um aluno autista, pois não sabia lidar com ele (Professora G).
>
> Um transtorno cuja etiologia envolve fatores genéticos e apresenta associações com influências ambientais (Professora H).

As professoras têm diferentes níveis de conhecimento sobre o autismo, refletindo experiências e abordagens diversas em relação ao TEA. Enquanto algumas demonstram entendimento abrangente e detalhado sobre o autismo, outras revelam ter conhecimento limitado.

O autismo é um tema complexo e multifacetado, que envolve aspectos neurobiológicos, comportamentais e sociais. Portanto, o conhecimento das professoras sobre o autismo pode influenciar diretamente como elas interagem e apoiam, em sala de aula, educandas/os com esse diagnóstico. Gauderer (1997) destaca que esse transtorno é uma condição complexa que afeta diversas variantes do desenvolvimento infantil, caracterizado por alterações que surgem antes dos 3 anos de idade e que se manifesta por mudanças qualitativas na interação social.

O TEA é uma condição heterogênea, com ampla gama de sintomas e níveis de gravidade, o que mostra a necessidade de uma abordagem individualizada e multidisciplinar no diagnóstico e na intervenção. Segundo o DSM-5 (APA, 2014), o autismo pode ser enquadrado em três categorias: deficiência social, dificuldades de linguagem e comunicação e comportamentos repetitivos e/ou restritivos.

5.3. Reconhecimento das professoras sobre a influência e importância do seu trabalho no desenvolvimento emocional, social e linguístico das crianças

O comprometimento da docência influencia no desenvolvimento emocional, social e linguístico das crianças. As/os docentes precisam reconhecer e estar atentas/os às ações pedagógicas que contribuam no desenvolvimento da criança. Participantes da pesquisa destacaram ser relevante que os/as professores/as fiquem cientes do impacto significativo de suas ações e ensinamentos na vida das e dos estudantes, destacando a importância de compreender como suas práticas somam positivamente no futuro das crianças (Professora A).

A Professora B afirmou-se positivamente e sublinha que implementa ações específicas para promover o desenvolvimento de habilidades fundamentais. As iniciativas ressaltam o planejamento e a execução de estratégias direcionados para alcançar tais competências fundamentais nas aprendizagens. Já a Professora C não reconhece a sinergia entre o trabalho docente e o desenvolvimento das habilidades emocionais, sociais e linguísticas nas crianças, suscitando questões relacionadas à percepção e à consciência da educadora sobre o impacto de suas práticas pedagógicas no crescimento e na formação integral das/os educandas/os.

O falar da Professora D expressou uma postura de autocrítica. A docente mencionou que, de certa forma, sente que não consegue oferecer toda a atenção necessária para atender às necessidades específicas de uma criança autista em sua sala de aula. No entanto, observa que, dentro de suas possibilidades, busca agir com amor e aplicar os conhecimentos adquiridos em formações para suprir as demandas da criança da melhor maneira possível. Essa reflexão

evidencia a importância do reconhecimento das limitações individuais e do compromisso de procurar estratégias que satisfaçam as necessidades diversificadas do público estudantil com necessidades especiais.

A Professora E relevou a importância de reconhecer e de compreender plenamente o impacto das ações como educadora, enfatizando a consciência de que o conhecimento e as experiências transmitidas às/aos discentes terão implicações significativas em seus futuros. A percepção ressalva a responsabilidade docente de cultivar um ambiente de aprendizado que traga desenvolvimento integral das e dos escolares, preparando-as/os para obstáculos e oportunidades ao longo de suas vidas.

O vínculo emocional e a relação de confiança com o/a professor/a são imprescindíveis para que a criança exercite habilidades, como a pronúncia de palavras. O aspecto salienta o ambiente favorável e seguro na sala de aula, onde a afetividade e a confiança são elementos indispensáveis para o progresso e o bem-estar de estudantes no mundo educacional (Professora F).

A postura da Professora G permitiu concluir que, ao longo das atividades propostas, é possível observar o progresso discente em diversas habilidades, como a comunicação verbal, a alimentação e a interação social. A docente relatou que, especialmente no início, a interação da/o educanda/o com a turma pode ser desafiadora, mas, ao longo do tempo e com as práticas pedagógicas adequadas, é perceptível o desenvolvimento de habilidades essenciais. Essa análise revela a importância do acompanhamento e do suporte contínuos para objetivar o crescimento e a inclusão de estudantes em diferentes aspectos de seu desenvolvimento.

Por meio da perspectiva do/a educador/a, é viável implementar atividades inclusivas, assegurando metodologias de ensino alinhadas à realidade de cada estudante. É um viés que reconhece a necessidade de considerar a educanda e o educando como sujeitos de direitos, valorizando suas demandas, potencialidades e singularidades na educação. Ao adotar essa visão centrada na discência, o/a professor/a propicia meios de aprendizados diversificados, de afetividade e de vivências significativas (Professora H).

Conforme apontado por Pimenta (2002), é necessária uma análise aprofundada sobre o conceito de docente reflexiva/o, porque há uma tendência de o termo ser utilizado de forma superficial, tornando-se mais uma moda do que efetivamente um objetivo de transformação. Nesse sentido, a reflexão sobre o papel do/a educador/a como agente de mudança e a necessidade de uma reflexão genuína e significativa para ocorrerem alterações substanciais em sua atuação tornam-se essenciais.

Surge a questão crucial: que tipo de reflexão é necessário para que o/a professor/a seja capaz de modificar sua prática pedagógica de maneira eficaz e coerente com as demandas contemporâneas da educação?

> A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2004, p. 138).

Para efetivar transformações eficazes, é preciso contar com estratégias, procedimentos e métodos de trabalho definidos, além de uma base de conhecimentos. Considerando que a análise das práticas docentes por si só não é suficiente, o questionamento sete foi elaborado para investigar se a família colabora para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Ao investigar a funcionalidade da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança com TEA, notou-se que quatro entrevistadas indicaram que a família não colabora, enquanto outras quatro afirmaram que a família colabora. Essa divisão de opiniões destaca a diversidade de percepções e experiências em relação à contribuição da família no processo educacional da criança.

A partir desses resultados, torna-se relevante explorar mais a fundo as razões por trás dessas respostas divergentes e como tais percepções podem influenciar as práticas de apoio à aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar. A escola e a família representam contextos essenciais para o desenvolvimento ao longo da vida da criança. A integração harmoniosa entre esses dois ambientes é apontada como desafio significativo tanto para as/os profissionais da educação quanto para os/as pesquisadores/as (Dessen; Polonia, 2007). A afirmação põe em relevo parceria entre a escola e a família, que devem caminhar juntas em direção a um objetivo comum: o desenvolvimento cognitivo e integral da pessoa.

A Declaração de Salamanca (Unesco; Ministério da Educação e Ciência de Espanha, 1994) define que a participação familiar no processo de inclusão é primordial. É essencial envolver os pais, a comunidade e as organizações de pessoas com deficiência em ações de planejamento e tomada de decisões relacionadas à oferta de serviços para atender às necessidades educacionais especiais. Isso significa que a família não deve ser apenas informada. Ela deve se envolver ativamente. É considerada como parte integrante do processo de inserção educacional.

Além disso, a Declaração de Salamanca ressalta a necessidade de garantir que a voz e as experiências das famílias sejam ouvidas e valorizadas, reconhecendo que são os membros da família que melhor conhecem as necessidades, as potencialidades de suas/seus filhas/os com deficiência. A participação ativa não apenas fortalece a parceria entre escola e família. Também contribui para o oferecimento de uma educação inclusiva e de qualidade para todas/os as/os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas. A educação de crianças com autismo exige compromisso com a individualidade, a afetividade e o desenvolvimento da pessoa. Nesse contexto, a interação entre pais e docentes assume relevância, construindo uma ponte que facilita a aprendizagem e a superação de desafios.

5.4. Procedimentos individualizados com crianças autistas, dificuldades encontradas no trabalho pedagógico e relevâncias das formações continuadas

A propósito dos fazeres pedagógicos individualizados para crianças autistas, os dados produzidos permitiram mensurar o uso de estratégias, metodologias e recursos diferenciados para o ensino direcionado a discentes com TEA. É uma prática comum para 50% das entrevistadas. Elas relataram que fazem uso diferenciado de metodologias. Vinte e cinco por cento sempre utilizam, e 25% nunca utilizam.

As respostas evidenciam a essencialidade desse fator no processo de aprendizagem de estudantes com autismo, revelando a fundamentalidade do uso de recursos adaptados e personalizados para atender as/os educandas/os com TEA. Mascaro (2018) explica a necessidade de uma pedagogia comprometida com o ensino-aprendizagem na escola contemporânea. Segundo a autora, é estratégico que o magistério esteja voltado às particularidades individuais, a fim de promover não apenas o conhecimento, mas também estimular o desenvolvimento da autonomia intelectual das/os educandas/os. Ao reconhecer e respeitar as diferenças e as especificidades de cada criança, a escola necessita criar um ambiente educacional inclusivo.

A Lei 12.764 (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, representa uma grande conquista para as pessoas com transtorno do espectro autista. A legislação assegura o direito a um acompanhante especializado, mediante comprovação da necessidade, o que tem impacto significativo na vida das pessoas com autismo. Ao garantir a presença de profissional capacitada/o para auxiliar em atividades que possam apresentar desafios, a Lei promove a inserção e a participação total dessas/es cidadãs/ãos na sociedade. A inclusão de crianças autistas na educação formal é um tema cada vez mais presente. Apesar de ser fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva, essa prática ainda apresenta percalços para professores/as, que precisam adaptar suas metodologias e formas de ensino para atender às necessidades específicas desses/as discentes.

Todas a professoras participantes da pesquisa defenderam a inclusão de crianças autistas na educação formal. As educadoras admitiram que todas as pessoas têm direito à educação, incluindo as crianças autistas. Isso demonstra um forte apoio à integração de estudantes autistas à escola regular. É importante considerar que a inclusão de crianças autistas no ensino regular requer uma série de adaptações e recursos para garantir o sucesso de todas/os as/os educandas/os. A inclusão deve ocorrer de forma criteriosa e com o devido suporte para que as/os estudantes possam experienciar educação de qualidade.

Atuar com crianças autistas nas classes regulares é desafiador para muitas/os professoras/es. As características do autismo podem impactar diretamente a aprendizagem, caso não sejam utilizadas ferramentas e técnicas de ensino específicas. Os/as educadores/as que se deparam

com a tarefa de ensinar crianças autistas enfrentam diversos contratempos, muitos dos quais estão relacionados aos sintomas do transtorno, como déficit na comunicação e interação, comportamentos estereotipados e, por vezes, "[..] hetero e auto-agressivos" (Camargos Jr. et al., 2005, p. 78). É possível mencionar outros obstáculos, como o elevado número de estudantes na sala de aula, a falta de recursos pedagógicos adequados, a insegurança e as dúvidas sobre como realizar um trabalho proveitoso com essas/es discentes, uma vez que as graduações não abordavam os aspectos da educação inclusiva (Bezerra, 2014).

A respeito das dificuldades encontradas no trabalho pedagógico, as professoras destacaram que há entrave relacionado à falta de comunicação verbal da/o estudante autista com as/os colegas, o que inicialmente resulta em seu isolamento (Professora A). Essa situação levou a Professora A a refletir sobre as estratégias de intervenção. No início, ela enfrentou desafios ao decidir sobre os conteúdos a serem lecionados, a forma de explicá-los e as maneiras de lidar com a linguagem oral. No entanto, atualmente, por meio de pesquisa, orientação da coordenação pedagógica e apoio da cuidadora, a docente percebe que seu trabalho está progredindo.

Por outro lado, as professoras B, C e D mencionaram a dificuldade relacionada à escassez de recursos pedagógicos disponíveis que respondam às necessidades específicas das crianças autistas. As professoras E, F e G relataram incongruências ao adaptar o ensino para corresponder de forma adequada às necessidades individuais das crianças autistas. A Professora H revela, como sua principal dificuldade, a falta de formações específicas para atender às demandas do público autista.

As alegações das educadoras entrevistadas mostram a importância de uma logística adequada, tanto em termos de recursos quanto de formação. Ao investir em suporte condizente no que se refere a recursos e formação e ao fomentar a colaboração entre as/os diversas/os profissionais envolvidas/os na educação, é possível criar formas inclusivas, acolhedoras, por meio das quais as crianças autistas e suas famílias se sintam respeitadas e apoiadas.

A oferta de formação continuada direcionada a profissionais da educação especial é de grande valor, uma vez que preza pela capacitação e atualização para a melhor qualidade do trabalho com as/os educandas/os. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil), representa marco significativo para a formação de profissionais da educação ao estabelecer a necessidade de garantir, às/aos discentes com necessidades especiais, docência com especialização adequada tanto no ensino médio quanto no universitário, objetivando atendimento especializado, além de professoras/es do ensino regular capacitadas/os para a integração dessas/es estudantes nas classes comuns.

Em relação ao oferecimento de formação continuada e suas relevâncias, cinco professoras responderam afirmativamente, enquanto três relataram que não. A complexidade da

formação continuada está ligada à dinâmica escolar, ao currículo, ao processo de ensino-aprendizagem e a uma variedade de outros elementos. De acordo com Gimeno Sacristán (1999, p. 64, grifo do autor), *"o debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objecto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos"*. Dessa forma, a valorização e a formação continuada são vitais à prática docente, além de criarem estratégias educacionais eficazes e alinhadas com as necessidades atuais.

5.5. Estratégias para minimizar o déficit socioafetivo das crianças autistas e a categoria da afetividade

Os meios citados pelas educadoras demonstram a variedade de abordagens e práticas adotadas no ambiente educacional para atender às necessidades socioafetivas das crianças com autismo. A integração de intervenções que incluam a participação da família, a promoção do brincar cooperativo e a criação de ambientes estruturados podem acarretar fundamentalidade no desenvolvimento socioemocional e na qualidade de vida. Os procedimentos almejam proporcionar suporte que considere as emoções e as cognições de estudantes autistas.

Ao pensar de Jean Piaget (1999, p. 36), "nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressão de harmonia etc.); assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão)". Piaget definiu a interconexão entre os aspectos intelectuais e afetivos no desenvolvimento das crianças. Ele enfatiza a importância de abordagens holísticas que considerem a integralidade do ser humano. Ao integrarem estratégias que levem em consideração o cognitivo e o emocional, as/os educadoras/es podem facilitar ambiente propício para o crescimento e a aprendizagem das crianças autistas, respeitando sua individualidade e promovendo bem-estar.

A Professora A não manifestou opinião específica sobre o assunto. Porém, as professoras B e C salientaram a importância de inserir a criança no brincar de forma cooperativa, como uma maneira de alavancar as interações sociais e desenvolver habilidades socioafetivas. As professoras D, F e G mencionaram a busca pelo envolvimento da família como aparato emocional para as crianças com TEA. Esse agir reverbera a valorização do apoio familiar no desenvolvimento socioemocional das crianças e no estabelecimento de local acolhedor e atrativo.

Por sua vez, a Professora H assegurou usar de estratégias de criação de espaços estruturados, com rotinas visuais, visando a reduzir a ansiedade e promover interações sociais entre as/os estudantes. A finalidade é proporcionar um lócus previsível e organizado, de forma que propicie o bem-estar emocional e a participação das crianças nas atividades.

As educadoras trabalham a categoria da afetividade com as crianças autistas. A afetividade transcende a simples expressão de carinho e amor, abrangendo a habilidade de uma pessoa ser influenciada por emoções tanto internas quanto externas, sejam elas positivas ou negativas. Essa capacidade emocional, quando incorporada de maneira adequada ao contexto educacional, pode gerar impactos significativos para todos/as os/as estudantes, em particular aqueles/as com transtorno do espectro autista.

Ao considerarem a importância da afetividade no ambiente escolar, educadoras e educadores têm a oportunidade de exercitar positividade e empatia que atendam às necessidades emocionais de cada educanda/o, contribuindo para o desenvolvimento integral e bem-estar emocional. A integração da afetividade de forma consciente e sensível na educação pode resultar em benefícios substanciais, não apenas para as/os estudantes com TEA, mas para toda a comunidade escolar, fortalecendo os laços interpessoais e promovendo aprendizagem inclusiva.

A escola é vitalidade no principal cenário para as interações sociais na vida da criança e da/o adolescente. Tanto as instituições de ensino quanto as/os professoras/es e a equipe gestora protagonizam papel fundamental ao garantir que estejam preparadas para acolher uma ampla diversidade de educandas/os, incluindo aqueles/as que vivenciam o espectro autista. São essenciais as escolas como ambientes que incluam e acolham, capazes de atender às necessidades específicas de cada discente, oferecendo educação que seja diversificada e que proporcione oportunidades de aprendizado para todas/os as/os estudantes, independentemente de suas características individuais. A preparação e a sensibilização das/os profissionais da educação são fundamentais para garantir a eficácia da inclusão e a afetividade a todas/os as/os educandas/os, incluindo as/os com autismo.

A função do afeto na inteligência é inquestionável. Sem a afetividade, não haveria interesses, necessidades ou motivações, o que resultaria na impossibilidade de formular questões ou problemas e, consequentemente, ocorreria a ausência de inteligência. O afeto é considerado por Piaget como condição indispensável para o desenvolvimento da inteligência. No entanto, segundo sua perspectiva, o aspecto afetivo por si só não é suficiente para garantir o pleno desenvolvimento intelectual (Piaget, 1962).

As ideias piagetianas definem que a afetividade se manifesta no interesse despertado na criança. O pesquisador acrescenta que toda ação humana envolve tanto um aspecto intelectual quanto um aspecto afetivo, os quais interagem de forma recíproca, embora possuam naturezas distintas. Nessa interação entre afetividade e inteligência, Piaget aponta que a afetividade estabelece as metas para as ações, enquanto a inteligência determina os meios para alcançá-las. A relação dinâmica entre afeto e inteligência é essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, influenciando diretamente sua capacidade de aprendizado e resolução de problemas.

Das educadoras, foi possível explorar seus entendimentos e compreensões sobre a necessidade e o papel da afetividade na prática pedagógica. As docentes apresentaram diversas visões sobre a afetividade: desde reconhecer a importância das emoções e sentimentos no processo de ensino-aprendizagem, valorizando a individualidade e as necessidades de cada estudante, até entender o afeto como meio que acolha e proporcione segurança, propício à exploração e à criatividade. Além disso, a afetividade foi vista como nuclear para o bem-estar emocional do público estudantil, como reconhecimento da singularidade de cada educanda/o, como prática de escuta atenta, empática, e como base para o desenvolvimento integral, acarretando segurança, autoestima e motivação.

Essas diferentes perspectivas ilustram a centralidade do afeto na construção de vínculos de confiança, respeito e empatia, fundamentais para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento global das e dos estudantes. Vigotsky (2000, p. 16) assinala: "Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional". Para estar verdadeiramente presente e atuante no mundo, é essencial haver engajamento por meio dos interesses, vontades e motivações ao longo da jornada de vida.

Com o intuito de analisar de forma esclarecedora as práticas pedagógicas, Rego (1995) explica, com base na teoria vygotskyana, ser necessário não dissociar afetividade de questões relacionadas ao intelecto, para esquadrinhar o desempenho no campo da psicologia. Rego ressalta a importância de considerar a afetividade e as emoções no contexto educacional, reconhecendo que o desenvolvimento do ser é influenciado por uma complexa interação entre fatores cognitivos, afetivos e sociais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aviva a importância da afetividade como elemento central no processo de socialização de crianças autistas em centros de educação infantil. Por meio de análise, foi possível identificar os desafios enfrentados pelas/os educadoras/es, as perspectivas dessas/es profissionais em relação à afetividade na prática pedagógica e as estratégias adotadas para lidar com o déficit socioafetivo observado nas/os estudantes autistas.

Porém, urge a necessidade de acolhimento e de pedagogias que reconheçam as singularidades e as especificidades de educandas/os autistas. A afetividade, entendida como raiz básica, desempenha papel fundamental na integração e no desenvolvimento dessas crianças, permitindo que se sintam amadas, valorizadas, capazes de explorar o mundo com curiosidade, entusiasmo e ganhos de aprendizagens.

As instituições de educação infantil e as/os profissionais da área precisam ficar atentos ao afeto, à inclusão, no intuito de sempre aprimorar suas práticas didático-pedagógicas e de

possibilitar espaço educacional acolhedor, dinâmico e inclusivo para todas as crianças, independentemente de suas necessidades especiais.

Pesquisas e estudos sobre o autismo são inestimáveis, porque visam a entender melhor esse complexo transtorno e encontrar maneiras de melhorar a qualidade de vida das pessoas afetadas. Por meio da investigação, pode-se desvendar os mistérios que rodam o autismo, incluindo suas causas, fatores genéticos, neurobiológicos e ambientais. Isso nos permite intervir de forma mais eficaz, desde o diagnóstico precoce até a implementação de programas personalizados.

O estudo sobre transtorno do espectro autista (TEA) sensibiliza e combate o estigma em torno dessa condição. Ao divulgarmos informações precisas e baseadas em evidências, desafiamos mitos e equívocos comuns, para compreender, mais profunda e compassivamente, o TEA na sociedade.

A prioridade nas pesquisas impulsiona a inovação em áreas como educação, terapia e tecnologia assistiva, proporcionando às pessoas autistas os meios e o apoio de que precisam para alcançar seu pleno potencial. O estudo científico é angular para avançar no entendimento, tratamento e aceitação do autismo, promovendo uma sociedade mais inclusiva e capacitando indivíduos autistas a prosperar em todos os aspectos de suas vidas.

REFERÊNCIAS

APA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. Tradução de: NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Título original: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

BEZERRA, Regiclaudia da Silva. **A inclusão de alunos com autismo na escola regular:** desafios e perspectivas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4046/1/PDF%20%20Regiclaudia%20da%20Silva%20Bezerra.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BLEULER, Eugen. Autistic Thinking. **The American Journal of Insanity**, v. 69, n. 5 (Special Number), p. 873-886, Apr. 1913.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Legislação federal:** lei ordinária. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº

8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Legislação federal:** lei ordinária. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12764.htm>. Acesso em: 5 jun. 2024.

CAMARGOS JR., Walter et al. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento:** 3º Milênio. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/01/Transtornos-Invasivos-do-Desenvolvimento-3%C2%BA-Mil%C3%AAnio-Walter-Camargos-Junior.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

CARVALHO, Egláia de; ANDRADE, Mariana Aparecida Bologna Soares de. Formação complementar de professores: análise de um curso de atividades por investigação. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 4, p. 396-415, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11028/7337>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/6416/7887>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v. 21).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Tradução de: LOPEZ, Adriana. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18).

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GAUDERER, Ernest Christian. (Org.). **Autismo, década de 80:** uma atualização: para os que atuam na área: do especialista aos pais. 2. ed. São Paulo: Almed, 1987.

GAUDERER, Ernest Christian. (Ed.). **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento:** guia prático para pais e profissionais. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92. (Colecção Ciências da Educação; 3).

HOBSON, R. Peter. Beyond cognition: a theory of autism. In: DAWSON, Geraldine. (Ed.). **Autism:** nature, diagnosis, and treatment. New York: Guilford Press, © 1989. p. 22-48.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **The Nervus Child**, n. 2, p. 217-250, 1943.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica:** teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, v. 20, n. 24, p. 113-147, 2004. (Dossiê: As dimensões da função docente na atualidade: questões investigativas, conceituais e políticas). Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2211/1854>. Acesso em: 1 jul. 2024.

MAIA, Helenice. Formação docente em nível médio e superior: perspectivas de professores sobre o exercício da docência em seu trabalho. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 4, n. 2, p. 149-168, abr./jun. 2019. (Dossiê: Formação docente: história, atualidade e repercussões para o ensino). Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/173/96>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. (Educação).

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. In: REDIG, Annie Gomes; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva (Org.). Dossiê: Educação inclusiva. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 205, p.12-22, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43318/751375137853>. Acesso em: 7 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

PIAGET, Jean. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. **Bulletin of the Menninger Clinic**, v. 26, n. 3, p. 129-137, May 1, 1962.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de: D'AMORIM, Maria Alice Magalhães; SILVA, Paulo Sérgio Lima. 24. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. Título original: Six études de psychologie.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SPENCER, Eric. **A criança autista:** um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SALTINI, Cláudio João Paulo. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

SILVA, Fabio José Antonio da. O brincar nas crianças autistas. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, 8 fev. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/5/o-brincar-nas-criancas-autistas>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DE ESPANHA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção:** na área das necessidades educativas especiais. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, Salamanca, Espanha, 7-10 de jun.1994. Paris: Unesco; Espanha: Ministério da Educação e Ciência de Espanha, 1994.Disponível em: <https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declarac ao_Salamanca.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2024.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de: BEZERRA, Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e pedagogia). Título original: Michliênie I. Rietch.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização: COLE, Michael et al.. Tradução de: CIPOLLA NETO, José; BARRETO, Luís Silveira Menna; AFECHE, Solange Castro. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia). Título original: Mind in society: the development of higher psychological processes.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança:** os prelúdios do sentimento de personalidade. Tradução de: DANTAS, Pedro da Silva. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de: BESSA, Ana Maria. Lisboa: Edições 70, 1981 (Persona: psicologia). Título original: L'Évolution Psychologique de I'Enfant.

A ALFABETIZAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA DESENVOLVER O PENSAMENTO CRÍTICO DA CRIANÇA SOBRE LEITURA E O MUNDO

LITERACY AS A TOOL FOR DEVELOPING CHILDREN'S CRITICAL THINKING ABOUT READING AND THE WORLD

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Leila Pereira de Carvalho[1]
Marcia Moreira Araújo[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar a alfabetização como metodologia para fomentar a habilidade da criança de pensar sobre: a leitura e o mundo, investigando de que maneira sua utilização eficaz pode potencialmente aprimorar o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças nesse período da primeira infância tão essencial para sua formação. Para atingir esse objetivo, o estudo investiga os impactos da alfabetização no letramento e capacidade analítica leitora de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Caracterizando-se este artigo como uma pesquisa bibliográfica, a análise dos dados se fundamenta em contribuições teóricas de SOUZA (2013), que destaca em seus trabalhos Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire, COELHO (2016) que aborda a Pedagogia histórico-crítica e alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita, MELO (2015) traz estudos sobre PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente, SOUZA (2020) Conceito de criticidade de Paulo Freire na matriz curricular do Programa Brasil Alfabetizado e de PEREIRA (2015) que em seus estudos evidenciou a oralidade, leitura e escrita no domínio do sistema da escrita alfabética. A alfabetização como uma metodologia de ensino que não pode mais ser ignorada ressaltando que, com foco numa perspectiva que envolve pensar além da leitura, é possível se conduzir o aluno a buscar, através da capacidade de questionar o mundo, o 'porque' do texto, qual a perspectiva do autor e entender o contexto em que foi escrito, como ferramenta para a ação social que é. Assim, é possível alcançar resultados positivos através de uma prática alfabetizadora que instiga as crianças nos questionamentos dos textos que leem e das práticas sociais que se envolvem.

Palavras-chave: Alfabetização. Habilidades analítica e leitora. Anos iniciais.

ABSTRACT

This article aims to analyze literacy as a methodology to foster children's ability to think about reading and the world, investigating how its effective use can potentially improve the teaching and learning process of these children during this period of early childhood, which is so essential for their development. To achieve this objective, the study investigates the impacts of literacy on the literacy and analytical reading ability of students in the early years of elementary school. Since this article is characterized as a bibliographic research, the data analysis is based on theoretical contributions by SOUZA (2013), who highlights in his works Reading and writing in the context of critical literacy proposed by Paulo Freire, COELHO (2016) who addresses Historical-critical Pedagogy and literacy: elements for a historical-critical perspective on teaching reading and writing, MELO (2015) brings studies on PNAIC: a critical analysis of the conceptions of literacy present in teacher training notebooks, SOUZA (2020) Paulo Freire's concept of criticality in the curricular matrix of the Brazil Literate Program and PEREIRA (2015) who in his studies highlighted orality, reading and writing in the domain of the alphabetic writing system. In the field of psychomotricity. Literacy as a teaching methodology that can no longer be ignored, emphasizing that, with a focus on a perspective that involves thinking beyond reading, it is possible to lead the student to seek, through the ability to question the world, the 'why' of the text, what the author's perspective is and understand the context in which it was written, as a tool for social action. Thus, it is possible to achieve positive results through a literacy practice that encourages children to question the texts they read and the social practices they are involved in.

Keywords: Literacy. Analytical and reading skills. Early years.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo fundamental na formação integral da criança, transcendendo a mera decodificação de palavras e frases. Em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, desenvolver o pensamento crítico desde a infância é essencial para preparar as novas gerações para os desafios sociais, culturais e políticos que enfrentarão. Neste contexto, a alfabetização crítica emerge como uma abordagem pedagógica que visa não apenas ensinar a ler e escrever, mas também capacitar as crianças a refletirem sobre o conteúdo que consomem e seu papel na sociedade.

A proposta de Paulo Freire (1987), que enfatiza a relação entre leitura, escrita e a realidade do aluno, oferece uma teoria potente para compreender a alfabetização como uma ferramenta de empoderamento. Ao integrar a prática da leitura com a análise de leitura de mundo, as crianças aprendem a questionar, interpretar e transformar sua realidade. Esse processo se torna ainda mais relevante quando consideramos que a formação de leitores é um passo vital para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Este artigo explora a alfabetização como um meio de desenvolvimento do pensamento analítico e leitor das crianças, discutindo suas implicações na formação de cidadãos conscientes e ativos. Através da análise de estudos significativos, buscamos evidenciar como práticas pedagógicas que incorporam a reflexão analítica sobre leitura e escrita podem contribuir para o empoderamento infantil, preparando-as para um futuro mais consciente e participativo. Quando as crianças se envolvem em leitura compartilhada com educadores, elas desenvolvem uma compreensão da história e do significado do mundo ao seu redor.

Essa compreensão pode ser aprofundada apoiando as crianças a desenvolverem uma postura crítica para que se tornem confiantes para se envolver em discussões críticas sobre tópicos atuais e significativos que tocam suas vidas. Ou seja, a leitura de livros não é apenas sobre o que as crianças podem ver e ouvir, mas também como isso as faz sentir, pensar e como essas ideias podem ser aplicadas em suas vidas (LAMINACK e KELLY, 2019).

Quando há engajamento no letramento crítico desenvolve-se uma jornada de aprendizagem onde as crianças são estimuladas a pensar criticamente e refletir sobre os significados apresentados nos textos. Por isso, destacam Mankiw e Strasser (2013), é vital encorajar as crianças a estarem abertas a diferentes perspectivas e a explorar conceitos desafiadores apresentados em textos, como diversidade, divórcio, estereótipos, bullying, deficiência e pobreza, pois essas são questões relevantes para pessoas de todas as idades, incluindo crianças nos primeiros anos.

O objetivo da discussão, portanto, não se limita à análise de texto, mas inclui a reflexão sobre as próprias experiências, o que promove a consciência social e ações positivas. Assim,

defendem Norris et al. (2012), o letramento analítico oferece aos educadores a oportunidade de explorar questões sociais e discutir maneiras pelas quais as crianças podem contribuir para mudanças positivas na comunidade.

2. ALFABETIZAÇÃO E O SÉCULO XXI: UMA REESTRUTURAÇÃO NO PROCESSO DA LEITURA E ESCRITA

Historicamente, a alfabetização tem sido frequentemente considerada como a capacidade de ler e escrever corretamente o que implica o domínio de conhecimentos e habilidades que permitem a um indivíduo ler um livro e escrever uma frase. O atual campo da educação mundial coloca grande ênfase na leitura e na escrita como habilidades de alfabetização indispensáveis. Além disso, educadores e administradores veem essas habilidades como competências que devem ser adequadamente adquiridas e avaliadas (MACPHEE e WHITECOTTON, 2011).

No entanto, apesar de sua importância, as práticas atuais muitas vezes veem a alfabetização como uma disciplina separada, e não como algo que está interligado na paisagem curricular - refletindo nos padrões, currículos e práticas de avaliação, especialmente testes padronizados e de alto risco, que muitos estados desenvolveram e programaram para ensinar e avaliar a proficiência em leitura e escrita. Como resultado, muitas escolas dedicam recursos, tempo e pessoal significativos ao ensino e aprendizagem compartimentados da alfabetização como um conjunto separado e distinto de conhecimentos e habilidades técnicas e funcionais (KEEFE e COPELAND, 2011).

No entanto, explicam Paquette e Kaufman (2008), a importância atribuída à aprendizagem adequada da leitura e da escrita como disciplina isolada tem muitas vezes significado a relegação de outras disciplinas para um estatuto secundário nas salas de aula; como resultado, administradores, professores e até mesmo alunos muitas vezes não percebem mais outras disciplinas como importantes e valiosas, com exceção da matemática, que recebe ênfase semelhante.

Isso tem causado a apropriação de tempo e recursos destinados a outras disciplinas, notadamente ciências e estudos sociais, para o ensino de habilidades de leitura e escrita com o único objetivo de habilitar os alunos para passar em um teste. Além disso, sugere-se que o ensino e a aprendizagem da alfabetização como uma disciplina isolada, que se concentra apenas na mecânica da leitura e da escrita tende a diminuir, e não aumentar, a participação ativa e o engajamento dos alunos (RILEY, 2015).

No entanto, esclarecem Keefe e Copeland (2011), observa-se que o letramento tem várias definições e que esses entendimentos divergentes levam indivíduos a vivenciarem a alfabetização de forma diferente - com alguns a percebendo como um direito humano funda-

mental e essencial para a construção da comunidade, ou seja, um tipo de entendimento que vê a alfabetização como o exercício de agir sobre o "texto escrito" para alcançar a participação plena na sociedade.

Essas são concepções ricas que promovem abordagens mais sedutoras e atraentes para definir e entender o letramento como integralmente conectado à vida e à experiência, pois abordagens funcionais ou técnicas para alfabetização acabam impedindo entendimentos mais significativos (KEEFE e COPELAND, 2011).

Para Rogers e Wetzel (2014) essas e outras perspectivas sobre a alfabetização oferecem uma oportunidade de transcender os entendimentos tradicionais em um esforço para considerar o potencial da alfabetização como uma base para promover e apoiar habilidades de pensamento crítico que são essenciais para os alunos do século XXI que vivem em uma sociedade complexa e global.

A alfabetização também pode ser entendida como um processo crítico e reflexivo que envolve conhecer a própria posição no mundo e a realidade dessa posição, bem como a capacidade de criticar ativamente as circunstâncias que cercam essa realidade – é o que muitos chamam de Alfabetização Analítica (FREIRE e MACEDO, 2003).

3. ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A LEITURA DE LIVROS ILUSTRADOS E A IMPORTÂNCIA DO QUESTIONAMENTO

As origens do letramento analítico podem ser rastreadas a domínios como feminismo, multiculturalismo, antirracismo e pós-estruturalismo, cada um apresentando diferentes perspectivas sobre a influência das dinâmicas de poder na sociedade (JANKS, 2000).

No que tange à leitura dos livros ilustrados, Helming e Reid (2017) explicam que se trata de uma experiência sociocultural interativa, onde adultos e crianças podem se envolver em aprendizagem colaborativa. Na visão de Robertson (2018) os livros ilustrados são ótimas ferramentas de ensino, pois trazem novas perspectivas sobre questões sociais, levando as crianças a explorar conceitos e considerar como isso pode influenciar suas ações. Assim, explica Kim (2016), quando as perspectivas das crianças se ampliam por meio de discussões críticas, atitudes positivas em relação aos outros na sociedade também tendem a tomar forma.

A leitura de livros ilustrados também apoia o desenvolvimento da linguagem oral necessária para o pensamento crítico e a discussão. A leitura compartilhada de livros ilustrados permite conversas significativas e compartilhadas e a introdução de um vocabulário amplo, enquanto as crianças fazem perguntas e compartilham seus entendimentos e experiências (NORRIS et al., 2012).

É preciso observar a importância de criar ambientes de aprendizagem onde as crianças sejam encorajadas a fazer perguntas e explorar discursos dominantes nos textos, enquanto as perguntas abertas dos professores acolhem opiniões individuais e modelam o pensamento crítico. Espera-se que as crianças sejam questionadoras e pensadoras ativas sobre questões da vida que são relevantes para elas (JANKS, 2000).

Apoiando esse objetivo, as crianças devem ser encorajadas a indagar, refletir, desafiar ideias e criar significados, que apoiem o engajamento na alfabetização crítica. Essas oportunidades para as crianças expressarem opiniões e fazerem perguntas são uma forma de defender seus próprios direitos e os dos outros, contribuindo tanto para a justiça social quanto para a criação de um ambiente de aprendizagem equitativo (LUFF et al., 2016).

No universo do questionamento e da postura analítica e leitora da criança, que devem ser apoiados ativamente pelos docentes, as perguntas são essenciais para entender e fazer com que os textos tenham sentido. Por isso é igualmente importante que os professores tenham tempo para ouvir as crianças, permitindo-lhes partilhar as suas ideias e fazer perguntas, reconhecendo assim que são participantes ativos (NORRIS et al., 2012).

Essa facilitação das interações sociais entre as crianças faz com que elas tenham a mente aberta e tomem consciência de que as pessoas dão significado aos textos de diferentes maneiras. Isso é crucial para o letramento crítico, pois a tomada de perspectiva e a empatia são duas competências sociais que aprimoram os atributos de compartilhar e cuidar. Com isso elas são estimuladas a refletir sobre a situação, compartilhar suas perspectivas, respeitando que seus pares têm visões diferentes das suas (ROBERTSON, 2018).

4. METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, cuja análise dos dados se fundamenta em contribuições teóricas de renomados autores na área da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa utiliza, em particular, os trabalhos em contribuições teóricas de SOUZA (2013), que destaca em sua pesquisa, a Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire, COELHO (2016) que aborda a Pedagogia histórico-crítica e alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita, MELO (2015) traz estudos sobre PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente, SOUZA (2020) Conceito de criticidade de Paulo Freire na matriz curricular do Programa Brasil Alfabetizado e de PEREIRA (2015) que em seus estudos evidenciou a oralidade, leitura e escrita no domínio do sistema da escrita alfabética.

Assim, a metodologia adotada neste artigo se baseia na análise crítica dessas teorias, permitindo uma compreensão abrangente que permitirá um aprofundamento maior no

campo da alfabetização fomentando habilidade analítica e leitora da criança dentro do processo alfabetizador.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é um método essencial para a construção do conhecimento científico. Ele ressalta que essa abordagem oferece ao pesquisador uma base teórica robusta, reunindo informações e conceitos relevantes que sustentam a investigação. Além disso, essa forma de pesquisa ajuda a identificar o que já foi estudado sobre o tema, permitindo que o pesquisador posicione sua pesquisa dentro do contexto existente.

Ao explorar diferentes autores e perspectivas, o pesquisador é capaz de compreender as diversas facetas de um problema, o que enriquece sua análise. A revisão da literatura também possibilita uma definição mais clara dos métodos e técnicas que serão aplicados na pesquisa.

Gil (2008) destaca que a pesquisa bibliográfica é uma etapa crucial para qualquer estudo que busque aprofundar o conhecimento sobre alfabetização.

A metodologia bibliográfica adotou as seguintes etapas: Seleção de Fontes: foram escolhidos textos acadêmicos, livros e artigos que tratam da psicomotricidades, incluindo aqueles que discutem a legislação educacional e teorias de desenvolvimento.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES: DIÁLOGO COM OS PARES

A pesquisa intitulada *"Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire: estudo de caso no município de Embu das Artes"* fruto da dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, de Edilene de Oliveira Francisco Souza em 2013, mostrou-se relevante por ter como objetivo apontar caminhos para melhoria no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Através de sua pesquisa a autora buscou, fundamentada nos pressupostos políticos e epistemológicos propostos por Paulo Freire, indicar possíveis caminhos para a concretização de práticas de alfabetização crítica e significativa.

Para a autora a alfabetização é um tema que está constantemente presente em pauta de programas de formação de educadores, em campanhas eleitorais, em discursos políticos e acadêmicos. Muitas são as publicações que tratam sobre o tema e, em cada nova publicação, novos questionamentos, novas hipóteses e novas metodologias surgem na tentativa de se buscar soluções para resolver as dificuldades enfrentadas pelas escolas em ensinar a ler e a escrever.

Trata-se de um estudo que integra uma pesquisa mais ampla desenvolvida na Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, coordenada pela professora Dra. Ana Maria Saul, que investiga a presença dos referenciais freireanos na educação brasileira.

O município de Embu das Artes foi escolhido nessa pesquisa para investigar como os pressupostos freireanos sobre alfabetização crítica se concretizam na política e na pratica curricular dessa rede de ensino.

Em seus resultados foram demonstradas a possibilidade de reinvenção do pensamento de Paulo Freire, no chão da escola, no contexto da alfabetização.

Quanto ao estudo *"Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita"*, da dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – SP, para o programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado, de Izac Trindade Coelho em 2016, a mesma apresenta como objetivo do diálogo, estabelecer os postulados de cada vertente pedagógica em relação à alfabetização de modo a esclarecer as divergências de suas concepções à de uma proposta histórico-crítica de alfabetização.

O autor buscou versar sobre a alfabetização na perspectiva pedagógica histórico-crítica, com uma problemática de pesquisa que reside na necessidade de propostas pedagógicas aliadas a uma concepção crítica e dialética de alfabetização e, simultaneamente, na ausência de estudos que enfoquem o ensino inicial da leitura e da escrita por esse viés analítico.

No percurso de delineamento de uma concepção histórica e crítica de alfabetização, houve um diálogo com as concepções atuais de alfabetização e letramento, bem como a influente concepção construtivista e a, ainda resistente, perspectiva tradicional. Como objeto de estudo, tomou-se a linguagem escrita nas formulações psicológicas da Escola de Vygotsky e as proposições metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica, refletindo assim como a segunda estabelece em princípios pedagógicos aquilo que a primeira postula como percurso do desenvolvimento cultural dos indivíduos em fase de escolarização.

Partiu-se ainda da hipótese de que a palavra é o instrumento-guia do ensino-aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e, ademais, de que as propostas pedagógicas para a alfabetização de crianças existentes reforçam a cisão entre conteúdo e forma da palavra, priorizando sua face fonética em detrimento de sua face semântica, constatou que, apenas uma alfabetização que unifique tais faces fonética e semântica dará conta de ensinar a linguagem escrita aliada às dimensões simbólica, abstrata e conceitual que lhe é própria.

Assim, a título de conclusão e contribuição do trabalho desenvolvido, foram esboçadas ideias gerais sobre a alfabetização dirigida pelos termos da Pedagogia Histórico-Crítica e orientada à humanização dos seres humanos.

Em relação ao estudo "PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente", fruto da tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Humanas

e Biológicas-CCHB CAMPUS DE SOROCABA, Mestrado em educação, de Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de Melo, em 2015, foi selecionado por ter como interesse central desvelar os ideários submersos no discurso dos cadernos de formação de professores do 1º ano do Ensino Fundamental do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de modo a compreender qual sua concepção de alfabetização, sua proposta didático-pedagógica e seu conceito de formação de professores alfabetizadores.

Em sua pesquisa qualitativa, a autora se utilizou de uma análise documental dos cadernos do PNAIC destinados à formação dos professores de 1° ano. Através de uma leitura crítica fundamentada na perspectiva sócio-histórica pode-se desvelar que o PNAIC buscou difundir a perspectiva do letramento, o que fez de forma obscura e confusa, referendando diferentes perspectivas teóricas como o construtivismo e a sócio-histórica, indistintamente, a única clareza observada foi a destituição do processo de alfabetização de seus aspectos sociais, políticos e ideológicos, limitando-o a simples técnica do ler e escrever, vinculada ao método fônico.

Em seu referencial a autora pôde perceber que as propostas didático-pedagógicas restringiram-se a utilização de textos de circulação social dissecados em suas menores partes, sílabas e letras, de maneira a desenvolver-se a consciência fonológica. A formação docente pretendida pelo PNAIC visa o aperfeiçoamento técnico, ou seja, sua intenção é formar um professor executor de determinações governamentais, tecnicamente eficiente e politicamente inofensivo que conheça e utilize segundo prescrições superiores os materiais disponibilizados pelo MEC, bem como se responsabilize por atingir os índices educacionais impostos pelas avaliações externas que se amplificaram, incluindo as crianças do ciclo de alfabetização.

No caso da pesquisa "Conceito de criticidade de Paulo Freire na matriz curricular do Programa Brasil Alfabetizado na perspectiva de teses e dissertações" da dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, de Marcelo de Souza, em 2020, mostrou-se relevante por destacar como objetivo geral discutir a apropriação do conceito de criticidade presente na proposta da matriz do 1° segmento (alfabetização) do Programa Brasil Alfabetizado, a luz do referencial freiriano.

O autor defende aborda nessa dissertação como o conceito de criticidade do educador Paulo Freire se desenvolveu ao longo de algumas obras; a construção da proposta da matriz curricular do 1° segmento (alfabetização) do Programa Brasil Alfabetizado; bem como as discussões entre a criticidade freiriana e a proposta da matriz curricular presentes nas teses e dissertações do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A presente dissertação foi desenvolvida a partir da metodologia de uma pesquisa bibliográfica, buscando responder a seguinte questão: Em que situações o Programa Brasil Alfabe-

tizado se aproxima e em que situações ele se distancia em relação à concepção de criticidade de Paulo Freire? Para responder essa questão partiu-se da hipótese de que o Programa Brasil Alfabetizado oscila em relação à concepção de criticidade de Paulo Freire.

Por fim, conclui o autor ao afirmar que, com base na proposta da matriz curricular do 1° segmento (alfabetização) do Programa Brasil Alfabetizado, apesar dos esforços dos agentes que participaram da sua construção, a influência neoliberal perpassa o currículo da alfabetização nesse país.

Nesse ponto, explica, são comuns as práticas de uma educação "bancária", com fortes influências individualistas, não reconhecendo a diversidade e o tempo de aprendizado de cada sujeito. Traz-se então como ponto final a esperança de que as ações de uma alfabetização mais crítica possam, de fato, fazer parte da construção da consciência não só das pessoas em processo de alfabetização, mas também de todas aquelas que estão envolvidas nesse processo.

Na pesquisa intitulada "Oralidade, leitura e escrita no domínio do sistema da escrita alfabética" da Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Mestrado Profissional da Universidade Federal do Paraná, apresentada por Amanda Tracz Pereira, o objetivo era investigar os níveis de escrita dos alunos de uma turma de 1º ano de Ensino Fundamental em aplicação de atividades sequenciadas de oralidade, leitura e escrita.

Trata-se de um estudo que abordou uma pesquisa-ação realizada com alunos da rede municipal de Curitiba e considerou os estudos voltados à alfabetização com embasamento teórico nas áreas da Psicologia da Educação e da Linguística pautando-se em teóricos do porte de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Luiz Cagliari, dentre outros.

Dentro da microanálise realizada das condições iniciais dos alunos, houve também um acompanhamento da evolução dos níveis de conhecimento após a intervenção. Desta forma foram apresentadas também análises das atividades propostas as quais podem auxiliar professores alfabetizadores na escolha de metodologias e no acompanhamento dos avanços dos alunos no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética.

Por fim, destaca a autora, a partir disso, a pesquisa vem confrontar tal realidade a fim de compreender a história da alfabetização e os debates realizados a respeito dos métodos alfabetizadores, assim buscou-se uma apropriação da teoria da psicogênese da leitura e escrita, para então propor atividades sequenciadas que considerem as vivências e as experiências das crianças, estimulando a oralidade, a leitura e a escrita, para coletar posteriormente possíveis resultados.

A atual pesquisa tem então o intuito de contribuir significativamente para o processo de alfabetização na escola pública, uma vez, a partir das análises dos resultados, será possível identificar alguns aspectos que influenciam diretamente no domínio da leitura e da escrita das crianças nos anos iniciais.

O diálogo realizado com as pesquisas acima foi extremamente útil para ampliar os horizontes dentro do universo da alfabetização crítica, ao mesmo tempo em que se reflete e discute as ações e estratégias dentro do processo alfabetizador. Em uma abordagem descritiva, esta pesquisa buscou na bibliografia de autores distintos e especializados em suas áreas, como também em documentos oficiais e legais, a base de sua tessitura e a fomentação das reflexões necessárias para alcançar seu objetivo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização conforme proposta por Paulo Freire revela-se essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico nas crianças, promovendo não apenas a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas também a construção de uma consciência crítica sobre o mundo. Os estudos realizados, como o caso do município de Embu das Artes, demonstram que a pedagogia histórico-crítica oferece uma base sólida para o ensino da leitura e da escrita, integrando esses processos ao contexto social e cultural dos alunos.

As análises do PNAIC e das concepções de alfabetização nos cadernos de formação docente evidenciam a necessidade de uma abordagem que transcenda o mero decodificar de letras. A formação de educadores deve incluir uma reflexão crítica sobre os métodos de ensino, permitindo que os alunos se tornem leitores ativos e reflexivos, capazes de questionar e interagir com o mundo ao seu redor.

Além disso, a oralidade, a leitura e a escrita não podem ser vistas isoladamente; elas devem ser abordadas de forma integrada, reconhecendo a importância do domínio do sistema alfabético como um instrumento para a expressão de ideias e a construção de saberes. Dessa forma, a alfabetização se transforma em um meio de empoderamento, capacitando as crianças a se posicionarem criticamente na sociedade.

Portanto, é fundamental que as práticas pedagógicas adotadas nas escolas promovam um ambiente de diálogo e reflexão, onde a leitura e a escrita sejam ferramentas para a transformação social e pessoal. A partir da perspectiva freiriana, a alfabetização deve ser um processo contínuo e dinâmico, que instigue a curiosidade e a capacidade crítica dos alunos, preparando-os não apenas para a vida escolar, mas para o exercício da cidadania em um mundo em constante mudança.

REFERÊNCIAS

COELHO, Izac Trindade. **Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização:** elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – SP. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra. 17ª ed., 1987.

FREIRE, P; MACEDO, D. **Rethinking literacy: A dialogue**. In A. Darder, M. Baltodano; R. Torres (Eds.), The critical pedagogy reader. New York, NY: RoutledgeFalmer, 2003, p.354-364.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HELMLING, L; REID, R. **Unpacking picture books:** Space for complexity? Early Education, Vol. 61, 2017, p.14-17.

JANKS, H. **Domination, access, diversity and design:** a synthesis for critical literacy education. Educational Review, 52(2), 2000, p.175-186.

KEEFE, E. B; COPELAND, S. R. **What is literacy?** The power of a definition. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 36, 2011, p.92–99

LAMINACK, L. L; KELLY, K. **Reading to make a difference:** Using literature to help children speak freely, think deeply, and take action. Portsmouth, NH: Heinemann, 2019.

LUFF, P; KANYAL, M; SHEHU, M et al. **Educating the youngest citizens** - possibilities for early childhood education and care, in England. Journal for Critical Education Policy Studies, 14(3), 2016, p.197-219.

MACPHEE, D. A; WHITECOTTON, E. J. **Bringing the "social" back to social studies: Literacy strategies as tools for understanding history**. The Social Studies, 102(6), 2011, p.263–267.

MANKIW, S; STRASSER, J. **Tender topics:** Exploring sensitive issues with pre-K through first grade children through read-alouds. Young Children, 68(1), 2013, p.84-89.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC:** uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB CAMPUS DE SOROCABA, Mestrado em educação. 2015.

NORRIS, K; LUCAS, L; PRUDHOE, C. **Examining critical lteracy:** Preparing preservice teachers to use critical lteracy in the early childhood classroom. Multicultural Education, 19(2), 2012, p.59–62.

PAQUETTE, K. R; KAUFMAN, C. **Merging civic and literacy skills**. The Social Studies, 99(4), 2008, p.187–192.

RILEY, K. **Enacting critical literacy in English classrooms:** How a teacher learning community supported critical inquiry. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 58(5), 2015, p.417–425.

ROBERTSON, R. **Teaching children to create a better world**. Exchange, 2018, p.8-10.

ROGERS, R; WETZEL, M. M. **Designing critical literacy education through critical discourse analysis:** pedagogical and research tools for teacher-educators. New York, NY: Routledge, 2014.

SOUZA, Edilene de Oliveira Francisco. **Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire:** estudo de caso no município de Embu das Artes. Dissertação Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2013.

SOUZA, Marcelo de. **Conceito de criticidade de Paulo Freire na matriz curricular do Programa Brasil Alfabetizado na perspectiva de teses e dissertações**. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. 2020.

O PAPEL DO PEDAGOGO NA APRENDIZAGEM BÁSICA NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

THE ROLE OF THE PEDAGOGUE IN BASIC LEARNING IN ELEMENTARY SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF PRESIDENTE KENNEDY/ES

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Marilene Barboza Figueiredo[1]
Kátia Gonçalves Castor[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar as contribuições do Pedagogo na gestão pedagógica de uma instituição de ensino fundamental no Município de Presidente Kennedy/ES. O estudo explorou o processo educacional se deve ser realizado em um ambiente escolar dinâmico, que envolve vários profissionais, dos quais se destaca o pedagogo, por isso, a atuação desse profissional deve ser analisada, visando identificar a importância para o processo de aprendizagem. O embasamento teórico da pesquisa teve como base os autores como Souza (2020), Alencar (2020), Lima (2020), Santana (2020) e Tavares (2023). A metodologia adotou uma abordagem qualitativa de cunho documental, as análises dos dados foram através dos questionários semiestruturados com perguntas abertas e fechadas direcionado aos pedagogos e professores da instituição de ensino Os resultados encontrados na pesquisa apontam que o pedagogo em termos legais compõe a equipe pedagógica da unidade de ensino, ou seja, é o profissional preparado para lidar com as mais variadas situações vivenciadas no âmbito escolar, ocupando um espaço ímpar no contexto educacional, sendo então definido pela doutrina como profissional que dá suporte pedagógico aos docentes, bem como compõe a organização técnica da escola e a gestão pedagógica, e têm a função de proporcionar apoio técnico aos docentes e discentes na elaboração desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica.

Palavras-chaves: Pedagogo, aprendizagem, Gestão Educacional.

ABSTRACT

This article is an excerpt from a master's research that aimed to analyze the contributions of the Pedagogue in the pedagogical management of an elementary education institution in the municipality of Presidente Kennedy/ES. The study explored the educational process if it should be carried out in a dynamic school environment, which involves several professionals, of which the pedagogue stands out. Therefore, the performance of this professional must be analyzed, aiming to identify the importance for the learning process. The theoretical basis of the research was based on authors such as Souza (2020), Alencar (2020), Lima (2020), Santana (2020) and Tavares (2023). The methodology adopted a qualitative approach of a documentary nature, and data analysis was carried out through semi-structured questionnaires with open and closed questions addressed to pedagogues and teachers of the educational institution. The results found in the research indicate that the pedagogue, in legal terms, is part of the pedagogical team of the educational unit, that is, the professional prepared to deal with the most varied situations experienced in the school environment, occupying a unique space in the educational context, and is then defined by the doctrine as a professional who provides pedagogical support to teachers, as well as composing the technical organization of the school and pedagogical management, and has the function of providing technical support to teachers and students in the elaboration, development and evaluation of the pedagogical proposal.

Keywords: Pedagogue, learning, Educational Management.

1. INTRODUÇÃO

A Educação é direito de todos e um dever do Estado nos termos da Constituição Federal, devendo ser efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita a todos os munícipes entre 4 (quatro) anos até 17 (dezessete) anos de idade, sendo organizada nos seguintes níveis: em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, conforme dispõe o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Ocorre que, essa obrigação está devidamente distribuída entres todos entes da Federação, sendo de competência da União a responsabilidade no tocante a oferta da Educação Infantil, oferecida em creches e pré-escolas, nos termos do artigo 208, inciso IV da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Já o Município coube à responsabilidade de atuar na oferta do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, nos termos do artigo 221, §2º da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Deste modo, e considerando a garantia de oferta do ensino atribuída aos municípios, a pesquisa será realizada no Município de Presidente Kennedy, situado geograficamente no sul do Estado do Espírito Santo, com 11.658 habitantes, índice de IDHM no percentual de 0,657 (IBGE, 2022).

Nesse viés, a rede pública Municipal de Educação, sobre a gestão da Secretaria Municipal de Educação é composta por 22 (vinte e dois) unidades escolares dos quais, apenas 3 (três) oferecem tanto os anos iniciais e finais, consideradas pelo órgão como "escolas polo", a saber: E.M.E.I.F "Bery Barreto de Araújo", E.M.E.I.F "Vilmo Ornelas Sarlo" e E.M.E.I.F "São Salvador", que atendem alunos de 1º ao 9º ano, bem como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no qual essas unidades de Ensino contam com a atuação direta dos pedagogos em suas instalações, ao passo que nas demais instituições, os pedagogos se centralizam na sede da Secretaria Municipal de Educação, o qual possui um núcleo de pedagogos.

Enquanto órgão educacional, as escolas contam com uma grande estrutura, para que possam de fato, promover a educação, e dentre esses profissionais que atuam diretamente na gestão educacional, existe a figura do pedagogo. Importa destacar que o pedagogo possui um espaço em destaque no tocante a organização do trabalho pedagógico, uma vez que é o ator central na articulação do processo de formação da escola, e consequentemente do ensino e aprendizagem dos alunos.

2. A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO

Sabe-se que a Educação é direito de todos e dever do Estado conforme determinação constitucional, sendo ainda pela norma legal, feita a distribuição das responsabilidades entres os entes da Federação, cabendo ao Município à promoção e a oferta da Educação Fundamental, conforme previsão contida no artigo 221, §2º da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Deste modo, a Educação oferecida com qualidade, é um direito fundamental e essencial de todas as pessoas, e sem nenhuma dúvida, é o elemento que proporciona o desenvolvimento da cultura, do conhecimento, das estratégias de crescimento de nosso país, particularmente, do município em estudo.

E nesse sentido, é através do acesso à educação, que ocorre o desenvolvimento do ser humano, uma vez que amplia seus horizontes e como consequência as condições do meio social. Silveira et al. (2019, p. 2) entendem que a "educação sendo um direito de todos e dever do Estado, possui uma essencial importância no desenvolvimento humano, na qualificação para o trabalho, na qualidade de vida, na redução das desigualdades sociais e, consequentemente, no desenvolvimento social de um país.

Silva e Moura (2017, p. 6) pontuação que educação "é um complexo que se confunde com as origens do próprio homem e diz respeito à transmissão de conhecimentos de geração a geração", para os autores é por meio da Educação que os indivíduos percebem e possuem a reflexão do seu papel diante da sociedade e decorrente disso, a sua importância e atuação no meio social a qual estão inseridos.

Ocorre que a boa gestão educacional é construída por vários atores, ou seja, vários profissionais que envolvidos no processo educacional contribuem para a formação dos alunos. E dentre esses profissionais está a figura do pedagogo, que em linhas históricas, tem sua origem na Grécia, sendo uma palavra composta pela junção de 26 paidós (criança) e agogé (condução), que significa, pessoa que conduz as crianças. Deste modo, a Pedagogia está ligada ao ato de "condução do saber" (GHIRALDELLI, 1996).

Todavia, para Libâneo (2007), um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor, pois, para ele, a base de curso de pedagogia é o fenômeno educativo, em sua complexidade e magnitude, já à docência é uma modalidade de atividade pedagógica, cuja base é a formação pedagógica, não o inverso. O pedagogo escolar então é o profissional que atua nas escolas em seus diversos níveis de ensino, seja na educação básica ou no ensino superior, e conforme destaca Saviani (1985, p. 28) "o pedagogo é aquele que domina sistemática e intencionalmente à supervisão e a orientação educacional".

Então o pedagogo é aquele profissional qualificado para atuar em diversas situações, visando sempre, a resolução de acordo com cada necessidade apresentada no âmbito escolar. E desta forma, entende-se que a presença deste profissional se tonar relevante na organização das práticas pedagógicas, para a efetivação das propostas educacionais, no sentido de atuar como mediador no processo de ensino e aprendizagem, de forma a garantir a consistência das ações pedagógicas e administrativas. Assim, torna-se relevante entender a importância do profissional no contexto escolar, em especial no Município de Presidente Kennedy.

3. A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Com a passar do tempo, e devido às mudanças no processo de ensino aprendizagem, e consubstanciado na legislação vigente, as escolas tiveram que assumir várias atuações, dentre elas, o envolvimento em aspectos sociais e comunitários, atrelado com o maior controle da frequência escolar e aproveitamento acadêmico.

E diante da vasta atuação, as escolas prescindem de uma estrutura física e organizacional que permita desempenhar suas diversas funções com o devido êxito, o que também exige uma maior organização na parte documental e burocrática da instituição, dos quais se destacam o Projeto Político Pedagógico - PPP, o Regimento Interno, o Currículo Municipal, documentos esses que norteiam a escola em sua atuação pedagogia, e servem como alicerce à organização pratica.

Nesse aspecto, Miliorini (2020, p. 12) conceitua pedagogo escolar "aquele faz parte da equipe gestora da escola; um profissional com a função de articular e coordenar o trabalho educativo, oferecendo apoio pedagógico aos docentes e mediando os processos escolares referentes à aprendizagem e ao ensino". Nota-se que o pedagogo possui a função de articular na organização as práticas pedagógicas e consequentemente a efetivação das propostas junto ao processo de ensino e de aprendizagem.

Pinto (2006, p. 95) entende que a atuação do pedagogo envolve dois objetivos, "o primeiro delimitar o campo de atuação do pedagogo que se profissionaliza em educação escolar e tem, na escola, o seu local de trabalho. O segundo objetivo é dar unidade as funções desarticuladas do trabalho do pedagogo no interior das escolas".

Com isso, entende-se que pedagogo é um profissional relevante na escola, uma vez que possui conhecimento curriculares e pedagógicos "sobre o processo de ensino e aprendizagem sendo eles quanto ao planejamento, o currículo, as metodologias aplicadas, o processo de avaliação, e quanto aos aspectos psicológicos, sociológicos e filosóficos da educação" (LINS, MELO, 2017, p. 7).

Oresten (2020, p. 32) afirma que "o trabalho do pedagogo vem adquirindo maior relevância, na medida em que sua atuação na escola inclui desde a organização e gestão do trabalho pedagógico por meio do acompanhamento das atividades docentes, ao cumprimento de processos administrativos". Deste modo, temos que a atuação do pedagogo em ambiente escolar possui relevância impar em todo o processo educacional, face as inúmeras possibilidades de atuação, em diversas habilidades no contexto pedagógico e educacional.

Silva e Moura (2017, p. 6) destacam que o pedagogo deve "está inteirado um pouco de tudo. Afinal, precisa argumenta, dialogar e buscar sempre boas soluções".

> E ainda ressalta que pedagogo: Ocupa um espaço amplo na unidade de ensino, tornando-se um ponto de apoio às demais funções da escola. Embora não reconhecido em sua especificidade, acaba muitas vezes, sendo influenciado pela pratica do imediatismo, socorrendo quotidianamente os conflitos e problemas emergenciais (SILVA; MOURA, 2017, p. 6).

Nota-se que a atuação do pedagogo não pode ser confundida com a de um professor, conforme Oresten (2020, p. 33), afirma que "o pedagogo não é compreendido como professor, mas como o profissional que dá suporte pedagógico aos docentes, logo é um pedagogo escolar".

Para Orestem (2020, p. 32) um desafio a ser enfrentado pelos pedagogos em âmbito escolar e o de "realizar todas as designações administrativas/burocráticas que lhe são atribuídas [...] sem desmerecer o acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores e alunos, isto é o processo de ensino e aprendizagem, objetivo primordial da escola".

4. DAS NORMAS QUE DISCIPLINAM A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY

A Lei Municipal nº 500, de 29 de janeiro de 1998, que instituiu o plano de carreira e vencimentos dos profissionais de magistério da rede pública municipal, estabelece no art. 6º as atribuições dos profissionais do quadro do Magistério se dividem por âmbito de atuação, que dentre elas consta o Professor "P", aquele cuja função é de pedagogo na especialidade de sua formação no âmbito da educação infantil e ensino fundamental, em unidades escolares e em órgão ou unidade técnica da Secretaria Municipal de Educação. E nesse sentido, o art. 7º ainda elenca como é identificado os cargos do quadro do magistério, dos quais no inciso II, alínea "b" evidencia-se o professor em função pedagógica – PP.

> Cargo: Professor "P" Área de atuação: Escolas de rede Municipal de Ensino Requisitos mínimos: Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar e/ou Orientação Educacional e/ou Administração Escolar e/ou Gestão Escolar e/ou Gestão Educacional e/ou Inspeção Escolar ou Licenciatura Plena em Pedagogia amparada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.OU Licenciatura Plena em qualquer área ou programa de formação pedagógica acrescido de pós-graduação com habilitação em Supervisão Escolar/Orientação Educacional/ Administração escolar/Gestão Escolar ou Gestão Educacional ou Inspeção escolar. Habilitações específicas: Dois (2) anos de experiencias docente, no mínimo; outras poderão ser exigidas em regulamento. Descrição sumária das atribuições: Planejar, coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas, visando a promoção de melhor qualidade no processo ensino aprendizagem. Propor e implementar políticas educacionais específicas para educação infantil e para ensino fundamental. Definir em conjunto com a equipe escolar, o projeto político pedagógico da escola. Coordenar e/ ou executar as deliberações coletivas do Conselho de Escola, respeitadas as diretrizes educacionais da Secretaria de Educação e a legislação em vigor. Promover ações conjuntas com outros órgãos e comunidades, de forma a possibilitar o aperfeiço-

> amento do trabalho na rede escolar. Promover a integração Escola x Família x Comunidade, visando a criação de condições favoráveis de participação no processo ensino-aprendizagem. Trabalhar junto com todos os profissionais de área de educação numa perspectiva coletiva e coordenação pedagógica do processo educativo desenvolvido no processo escolar. Participar do processo de avaliação escolar e recuperação de alunos, analisando coletivamente as causas do aproveitamento não satisfatório e propor medidas para superá-las. Orientar o corpo docente e técnico no desenvolvimento de suas competências profissionais, assessorando pedagogicamente e incentivando o espírito de equipe. Desenvolver estudos e pesquisas na área educacional com vistas à melhoria no processo ensino-aprendizagem. Coordenar a elaboração de forma coletiva de planos, planos de cursos, visando a melhoria no processo ensino-aprendizagem, coordenando e avaliando sua execução. Elaborar, implementar e avaliar projetos e programas educacionais voltados para a melhoria da qualidade do ensino. Realizar estudos diagnósticos da realidade do sistema de ensino, de modo a subsidiar a definição de diretrizes e das políticas educacionais do município, em consonância com as políticas e as diretrizes Estaduais e Nacionais. Desenvolver as atividades específicas que constituem as responsabilidades administrativas da Secretaria Municipal de Educação. Desempenhar outras funções afins (PRESIDENTE KENNEDY, 1998).

Em consulta ao Portal de Transparência do Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo - TCEES, órgão regulador das atividades dos Municípios, identificou-se que no quadro de servidores estatutários há 06 pedagogos cadastrados, todavia, sabe-se que este número é maior, sendo que para o lócus da pesquisa, através de informações junto a Secretaria Municipal de Educação, são 06 os profissionais de pedagogia lotados na unidade de ensino.

5. DOCUMENTOS CURRICULARES QUE NORTEIAM A ATUAÇÃO DOS PEDAGOGOS NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

O país é caracterizado pela autonomia dos entes da federação, o qual acentua a diversidade cultural e as desigualdades sociais, tendo então as redes de ensino que construir currículos, e elaborar propostas pedagógicas levando em consideração as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Nesse viés, e conforme dispõe a Resolução CEE nº 3.777/2014, da Secretaria de Estado da Educação, que fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, dispõe no artigo 46, que as instituições de ensino, como organização deverão ter por base.

> Art. 46 A organização das instituições de ensino terá como base: I – os instrumentos de gestão escolar ou acadêmica, representados pelo(s): a) PDI, descrito no artigo 47; b) programa de auto-avaliação institucional, descrito no art.50; c) regimento escolar ou acadêmico, conforme o caso; e d) planos operacionais anuais da unidade escolar; II – o perfil do seu corpo docente, especialistas e administrativos, que deve ser adequado ao funcionamento educacional pretendido; e III – a infra-estrutura adequada à oferta educacional pretendida (ESPIRITO SANTO, 2014).

Assim, será observado se a instituição selecionada possui o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, que trata do documento que contém a proposta político-pedagógica – PPP, que constitui o documento de identidade da instituição, produzido como resultado do diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar, que tem a finalidade de organizar e planejar o trabalho administrativo e pedagógico da instituição escolar, buscando soluções para as questões diagnósticas. em consonância art. 47 da Resolução (ESPIRITO SANTO, 2014).

Além disso, as instituições de ensino devem possuir o Regimento Escolar, que se trata de um documento administrativo e normativo de autorregulação que deve ser fundamentado na proposta político-pedagógica da instituição, conforme dispõe o art. 53 da Resolução, a saber:

> Do regimento escolar ou acadêmico Art. 53 O regimento escolar ou acadêmico, conforme o caso, é o documento administrativo e normativo de autorregulação que, fundamentado na proposta político-pedagógica da instituição, reflete as características que constituem sua identidade e regulamenta: I – a estrutura e o processo de gestão; II – as relações entre os participantes do processo; III – a organização da vida escolar; IV – a organização do ensino e da aprendizagem; e V – os processos acadêmicos (ESPIRITO SANTO, 2014).

Ainda identificamos, nos termos do art. 70 da Resolução, que a rede pública municipal ainda deve possui o currículo municipal, o qual estabelece diretrizes educacionais nos termos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, vejamos:

> Art. 70 O currículo de cada curso, etapa ou modalidade de ensino ofertado pela instituição de ensino integrará a sua PPP e será acessível aos estudantes, seus pais ou responsáveis e à comunidade em geral, e atenderá ao disposto: I – nos preceitos constitucionais; II – na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; III – nas Diretrizes Curriculares Nacionais; IV – nos decretos regulamentadores; e V – nos dispositivos das resoluções do CEE (ESPIRITO SANTO, 2014).

Desde modo, os referidos documentos foram analisados, afim de identificar se há definição acerca da atuação dos pedagogos, e quais são os reflexos da atuação do profissional no contexto educacional. Dito isso, em breve consulta junto à SEME municipal, identificou-se que cada escola da rede Municipal elabora o seu Projeto Político Pedagógico, o qual será abordado adiante.

6. MATERIAL E MÉTODOS

Na pesquisa realizada, fora adotada a perspectiva metodológica da investigação e se caracteriza-se como qualitativa, de cunho exploratório. A pesquisa foi realizada no Município de Presidente Kennedy, localizado no litoral Sul do estado do Espírito Santo e para tal, foi utilizada a base documental contida nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação - SEME. Insta

destacar que os sujeitos da pesquisa foram os pedagogos e professores lotados na escola da rede municipal, a E.M.E.I.E.F "Vilmo Ornelas Sarlo", localizada na sede do Município.

A pesquisa utilizou diferentes métodos, sendo para pesquisa bibliográfica, ocorreu consulta em base de dados, biblioteca convencional e sistemas de buscas. O local da pesquisa foi a escola a E.M.E.I.E.F "Vilmo Ornelas Sarlo", bem como os arquivos públicos constantes na SEME, do qual foi realizada análise documental sobre a legislação local que versa sobre o tema, bem como o Regimento Interno e demais documentos constantes na Secretaria, que foram relativos à escola objeto da pesquisa.

Além disso, foram coletados dados disponibilizados no Portal da Transparência do Município de Presidente Kennedy/ES.

Ainda como instrumento de coleta de dados, em específico na pesquisa de campo, foi aplicado um questionário direcionado a pedagogos e professores que atuam em uma instituição de ensino da Rede Pública Municipal, qual seja: a E.M.E.I.F "Vilmo Ornelas Sarlo", localizada na sede do Município.

Para a presente pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo, que visa uma melhor compreensão sobre a atuação dos pedagogos na gestão escolar, e qual a importância desse profissional para a aprendizagem dos alunos.

O método de análise de conteúdo criado por Bardin (2009) é composto por três etapas, 1) pré analise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados. A primeira etapa refere-se à organização do material normas, resoluções, instruções normativas e leis constantes no portal de legislação da Prefeitura Municipal do Município de Presidente Kennedy, bem como coleta de informações junto a Secretaria Municipal de Educação.

Desta feita, para coleta dos dados, utilizou-se dos seguintes Instrumentos e técnicas de procedimentos:

• Observação – Foi realizada análise minuciosa das normas relativas à atuação dos pedagogos na rede escolar, no período de 2021 a 2022;

• Análise de conteúdo de dados obtidos junto à documentação constante na SEME, os quais foram a posteriori tabelados, para fins de análise.

7. DADOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO EM ÂMBITO MUNICIPAL

A educação de qualidade é um direito social previsto no art. 6° da Constituição Federal, sendo de competência concorrente das três esferas federativas, sendo tal preceito reforçado através dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que no item 4, estatuiu sobre a necessidade de os órgãos públicos ofertarem uma Educação de Qualidade, asse-

gurando "educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" Para além da qualidade no ensino, o artigo 205 da Constituição Federal ainda pontua a educação como um direito social, uma vez que se trata da promoção e desenvolvimento individual de potencialidades, habilidades e comportamentos do cidadão.

Assim, no Município de Presidente Kennedy/ES, com relação a dados relativos à educação, a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, no ensino de 1º a 5º ano do fundamental, considerado anos iniciais, em 2021 foi de 5,5, sendo que a média nacional foi de 5,7, ou seja o índice municipal ficou a menor do que a média nacional, já para o ensino de 6º a 9º ano do fundamental, considerado anos finais, em 2021 a nota foi de 4,9, sendo a média nacional de 4,8 (INEP, 2021).

Registra-se que o Ideb é o principal indicador da qualidade da educação básica adotado no Brasil, o qual é realizado bianualmente, nos anos ímpares, tendo por metodologia a média de uma escala que vai de 0 a 10, aplicado a cada dois anos, sempre nos anos ímpares.

Além do Ideb, outro relevante diagnóstico da educação básica é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cujo resultado apresenta o percentual de alunos que obtiveram aprendizado insuficiente, básico, proficiente ou avançado, em que se considera aprendizado adequado os alunos que se enquadram em um diagnostico "Proficiente" ou "Avançado", além de adquirirem os conhecimentos tidos como "suficientes" para aprovação.

Nesse viés, houve a identificação dos indicadores da escola pesquisada através do site do INEP (2021), para o Ensino Fundamental Regular – anos finais, no qual aponta o indicador do IDEB 2021, que foi composto pela taxa de aprovação e a nota do SAEB. Conforme tabela 3.

Tabela 3 - Indicadores educacionais dos anos Finais compostos por Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por escola e rede de ensino - 2021.

Nome da Escola	Taxa de Aprovação - 2021						Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
	6º a 9º ano	6º	7º	8º	9º	Indicador de Rendimento	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo	96,4	95,0	94,3	100,0	96,4	0,96	251,56	258,50	5,17	5,0

Notas*: ND - Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
Fonte: Elaborado pela Autora a partir dos dados do Ideb, conforme divulgado pelo INEP (2021)

Ainda houve a identificação dos indicadores por escola pesquisada, através do site do INEP (2021), para o Ensino Fundamental Regular – anos iniciais, no qual aponta o indicador do IDEB 2021, o qual foi composto pela taxa de aprovação e a nota do SAEB, conforme tabela 4.

Tabela 4 - Indicadores educacionais dos anos iniciais compostos por Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por escola e rede de ensino - 2021

Nome da Escola	Taxa de Aprovação - 2021						Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
	1º a 5º ano	1º	2º	3º	4º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
EMEIEF Vilmo Ornela Sarlo	92,3	98,2	97,9	82,8	87,5	96,4	0,92	216,04	210,12	5,91

Fonte: Elaborado pela Autora a partir dos dados do Ideb, conforme divulgado pelo INEP (2021)

Assim, pelos dados extraídos e apresentados nas tabelas 01 e 02, é possível constatar que a nota apurada para a E.M.E.I.E.F. "Vilmo Ornelas Sarlo" tanto para os anos iniciais e finais, foi a maior do que a média nacional, indicando através dos dados que a instituição de ensino tem cumprido o seu papel institucional, que é o de promover a aprendizagem dos alunos locais.

8. DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA E.M.E.I.F "VILMO ORNELAS SARLO" QUE NORTEAM A ATUAÇÃO DOS PEGAGOGOS

A atuação da gestão educacional, advém de normas estabelecidas pela LDB bem como pelas Resoluções de cada ente federativo. E nesse sentido, a Resolução CEE nº 3.777/2014, da Secretaria de Estado da Educação, fixou normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, estabelecendo que as instituições de ensino, como organização deverá ter por base os seguintes atos normativos: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e o Currículo Municipal, sendo este último não disponibilizado para a presente pesquisa.

Com isso, com vista a entender como é a definição da organização escolar, buscou-se o Regimento Interno da E.M.E.I.E.F. "Vilmo Ornelas Sarlo", aprovado através do número 201/20, no Livro 01, as folhas 17, em 23 de dezembro de 2020, junto a Superintendência Regional de Educação de Cachoeiro de Itapemirim.

Do que se extrai do Regimento Interno, é que a instituição foi formalmente instituída tendo sido criada por norma Municipal e aprovação emitida pelo Conselho Estadual de Educação: Ato de Criação: Decreto Nº 757/07 de 11/12/2007, Ato de Aprovação Res. CEE nº 1784/2008 — CNPJ nº 10.8884.130/0001-98.

Ainda é possível constatar que a instituição de ensino tem como responsabilidade e objetivo, implementar e acompanhar a execução da Proposta Pedagógica, a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, constituída seguindo princípios democráticos e submetida à aprovação da Secretaria Municipal de Educação, sendo os princípios descritos no artigo 10 e 11 do Regimento Interno.

Além disso, o Regimento Interno ainda dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica em seu art. 32, em que destaca que a atuação da instituição deve visar atender o caráter educacional e de aprendizagem, através de instalações e com materiais didáticos.

Ainda o documento estatui quanto a autonomia pedagógica e administrativa, em que define que o processo democrático escolar será desenvolvido tendo por base toda a comunidade escolar, observando dentre as diretrizes as inovações pedagógicas, tendo como organização técnica a gestão pedagógica. Com isso o Regimento Interno define como serviços pedagógicos aqueles cuja função proporciona apoio técnico aos docentes e discentes na elaboração da proposta pedagógica, sendo exercidos pelos pedagogos, por meio de ações de planejamento, coordenação, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação de atividades que promovam o fortalecimento do potencial educativo.

Assim, a gestão pedagógica envolve profissionais especializados em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, em que indica o que compete a atuação do coordenador pedagógico, dentre os quais destacamos a função de participar com o setor pedagógico da elaboração, coordenação, execução e avaliação da proposta pedagógica, do PDI, do Currículo Básico da escola, acompanhar a execução dos planos de ensino e dos instrumentos de avaliação e de recuperação paralela, trimestral e final, ainda a atuação de promover estudo, reflexão da prática pedagógica.

Projeto Político Pedagógica – PPP, que constitui o documento de identidade da instituição, produzido como resultado do diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar, que tem a finalidade de organizar e planejar o trabalho administrativo e pedagógico da instituição escolar, buscando soluções para as questões diagnósticas. em consonância art. 47 da Resolução (ESPIRITO SANTO, 2014).

9. O PEDAGOGO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA PEDAGOGICA

Ultrapassada a caracterização dos profissionais participantes da pesquisa, torna-se necessário abordar acerca do tema proposto na presente pesquisa, qual seja, analisar as contribuições do Pedagogo na gestão pedagógica de uma instituição de ensino fundamental no Município de Presidente Kennedy/ES.

Para tal, em consonância dos estudos, foi perguntado aos professores, se consideram relevante a atuação dos pedagogos no processo de ensino aprendizagem.

Do que se extrai da pesquisa, todos os professores, ou seja, 100% dos professores consideram relevante a atuação dos pedagogos no processo de ensino aprendizagem. Ainda quando questionados aos pedagogos como realizam seus Plano de Ação e como organizam o trabalho

pedagógico, houveram as mais variadas respostas, mas todas em uma sintonia, uma vez que apontaram como pilares para o desenvolvimento do Plano de Ação, a realização de reuniões com os professores.

Ao analisar as respostas, percebe-se, o reconhecimento do pedagogo como articulador dos processos educacionais, bem como mediador, orientador e formador das ações docentes, em especial através da realização de reuniões com o fim de se aproximar do professor, e com isso obter melhoras no processo de ensino.

Quando questionados os pedagogos se conhecem o Regimento Interno da Instituição, 100% dos profissionais afirmaram que sim, o que demonstra conhecimento técnico acerca das normas e rotinas a serem aplicadas a escola, bem como as normas e regulamentos a serem cumpridos.

Quando foram questionados quais aos pedagogos sobre quais os desafios que enfrentam na sua rotina diária, várias foram as respostas, que indicam ações desde o acompanhamento do aluno dentro da sala de aula até mesmo a reformulação do planejamento.

Do que se extrai das respostas apresentadas pelos pedagogos, vários são os desafios enfrentados por estes em sua jornada diária de labor, destes aspectos complexos como a dificuldade dos alunos na aprendizagem, quanto aspectos relativos à gestão educacional, como a ausência de professores substitutos, quando ocorre a apresentação de atestados aos professores regentes.

Ainda abordando acerca da atuação do pedagogo em âmbito escolar, houve a necessidade de esclarecer se existem ações de acompanhamento aos professores iniciantes de carreira pelos pedagogos, e como seriam realizados tais procedimentos/ações. Do que se extrai das respostas, e em consonância ao que já foi exposto anteriormente, os pedagogos realizam o acompanhamento aos profissionais iniciantes.

Insta destacar que foi questionado aos participantes, que atuam como professores, como eles medem o nível de intervenção pedagógica na escola, sendo constatado que 100%, ou seja, todos os participantes da pesquisa, classificam como moderado.

A pesquisa ainda questionou aos professores, se os pedagogos realizam o acompanhamento dos registros realizados pelos professores da sua escola, sendo unânime pelos profissionais a afirmativa de que ocorre o acompanhamento pelos pedagogos. A pesquisa ainda discorreu junto aos pedagogos se estes consideram que exercerem funções das quais consideram não ser condizente com o seu cargo, o qual 100% dos alunos.

Por fim foi questionado aos professores se consideram que em razão dos diversos afazeres burocráticos dos pedagogos, a diversidade de informações impede de ir mais além a suas funções, sendo respondido por todos os professores que sim.

Deste modo, pelo que se observa, quando questionadas sobre se consideram que as tarefas rotineiras, impedem de exercer suas funções, os professores identificaram com maior clareza que sim, ao passo que os pedagogos em sua maioria também afirmou que sim, e isso não se trata de algo isolado da escola objeto de estudo, Lima (2020) discorreu sobre essa necessidade de identificação das atribuições dos pedagogos, quando constatou que os pedagogos em sua pesquisa, realizam tarefas além das propriamente tidos como suas funções, exercem atividades rotineiras e até mesmo afazeres operacionais.

Desta forma, concluiu se que "as atribuições que são designadas ao pedagogo, por meio das ocorrências disciplinares, infracionais e administrativas, tomam conta da maior parte do tempo o qual poderia ser estendido para a organização e acompanhamento do trabalho pedagógico" (ORESTEM, 2020, p, 32).

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do pedagogo em âmbito escolar pode ser pensada como necessária face aos desafios que requer o processo de aprendizagem, sendo esse profissional qualificado, uma vez que obtém o conhecimento necessário para verificar se há a concretização de objetivos que foram traçados no próprio planejamento escolar.

Com isso a presente pesquisa se propôs a analisar as contribuições do Pedagogo na gestão pedagógica de uma instituição de ensino fundamental no Município de Presidente Kennedy/ES, objetivando ainda apresentar ações do pedagogo que subsidiam as atividades administrativas na instituição de ensino, caracterizar as funções do pedagogo no âmbito escolar e verificar a importância deste profissional na instituição de ensino.

Com isso, através da revisão bibliográfica, normas e documentos oficiais da escola, bem como com o resultado do questionado aplicado tanto a professores quanto a pedagogos que atuam na mesma unidade escolar, foi possível constatar que o pedagogo em termos legais compõe a equipe pedagógica de uma unidade de ensino, ou seja é o profissionais preparados para lidar com as mais variadas situações vivenciadas no âmbito escolar, ocupando um espaço impar no contexto educacional, sendo então definido pela doutrina como profissional que dá suporte pedagógico aos docentes, logo é um pedagogo escolar.

Em termos legais para o Município de Presidente Kennedy, foi possível caracterizar as funções do pedagogo no âmbito escolar, o qual possui função ampla, abrangendo desde o planejamento das atividades pedagógicas, a proposição de políticas educacionais específicas, bem como deliberações coletivas do Conselho de Escola, ou seja, possui uma vasta atuação, todavia, todas envolvem termos técnicos.

Ainda através da analise do regimento interno da Instituição, foi possível constatar que o pedagogo compõe a organização técnica da escola e a gestão pedagógica, e têm a função de proporcionar apoio técnico aos docentes e discentes na elaboração desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica, sendo composta por profissionais especializados.

No lócus da pesquisa, pode ser constatada a atuação de 06 pedagogos, para um total de 737 alunos e para tratar com 84 professores, o que entendemos não ser o quantitativo suficiente.

Ainda por meio da pesquisa obtiveram-se informações acerca das ações do pedagogo que subsidiam as atividades da instituição, pois pode ser constatado que há constante atuação dos pedagogos em todo o processo de aprendizagem, e que os pedagogos são reconhecidos por todos os professores participante da pesquisa pela sua importância no processo de ensino aprendizagem, como articuladores dos processos educacionais, bem como mediador, orientador e formador das ações docentes, em especial através da realização de reuniões com o fim de se aproximar do professor, e com isso obter melhoras no processo de ensino.

Ainda através dos dados apresentados, a atuação dos pedagogos não consiste apenas em leitura e registrou seja, não se trata de uma função meramente fiscalizatória, existe uma articulação do pedagogo com os professores em várias ações, sejam em reuniões, planejamentos, dentre outros.

Tanto os professores quanto os pedagogos, por meio do questionário, revelaram ser o pedagogo, o responsável por analisar, pensar e pesquisar meios para adequar as melhores técnicas e métodos de ensino específicos em âmbito escolar, com vista a uma educação de qualidade.

Os resultados apontaram que o pedagogo, frente as dificuldades, procura alternativas, por meio de métodos ou técnicas de ensino, alcançar o desempenho da gestão escolar, bem como garantir uma aprendizagem eficiente e eficaz.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 out. 2023.

ESPÍRITO SANTO (estado). **Painel de Controle do Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo**. Disponível em: https://paineldecontrole.tcees.tc.br/areasTematicas/Educacao-Escolas. Acesso em: 23 out. 2023.

ESPÍRITO SANTO (estado). **Resolução nº 3.777**, de 8 de maio de 2014. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20n%C2%BA%203.777-2014.pdf. Acesso em: 1 abr. 2024

GHIRALDELLI, Paulo. **O que é pedagogia?** São Paulo. Brasiliense. 1996

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - **IBGE**. Panorama do Município de Presidente Kennedy-ES. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/presidente-kennedy/panorama.. Acesso em: 16 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – **INEP**. Resultado do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), 2021. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-eindicadores/ideb/resultados. Acesso em: 1 abr. 2024.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos:** Para quê? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Jorgilene Virgínia Barreto. **Coordenação e Supervisão Pedagógicas em Escolas Públicas estaduais de Mossoró-RN:** atribuição e tensões. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

LINS, Xenia Caroline Correia; MELO, Darci Barbosa Lira de. **A importância do Pedagogo frente à Gestão Escolar:** um discursão a partir do olhar de profissionais da Educação das diversas licenciaturas. 2017. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39399/2403766/LINS%3B+MELO+- +2017.2.pdf/aae23960-751c-4973-ac52-3f76511b5cda. Acesso em: 1 abr. 2024.

MILIORINI, Layza Karla. **Mediação na relação pedagogo e professor: a experiência de um programa de formação continuada**. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

ORESTEN, Danielle Fátima Adada. **O pedagogo escolar em formação continuada:** um olhar para a avaliação e o registro da aprendizagem. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PRESIDENTE KENNEDY (município). **Portal da Transparência**. Disponível em: https://www.presidentekennedy.es.gov.br/transparencia/documento?tipo=82. Acesso em: 9 set. 2023.

PRESIDENTE KENNEDY (município). **Wikipédia**. 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Presidente_Kennedy_(Esp%C3%ADrito_Santo). Acesso em: 25 nov. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 1985.

SILVA, Gorete Rodrigues; MOURA, Ivan Rodrigues. **A Importância do Pedagogo e suas atribuições na Instituição Educacional:** Uma abordagem Sistêmica na Creche Tia França na Cidade de Água Branca – PI. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35358. Acesso em 1 abr. 2024.

SILVEIRA, Gabriela Drevnoviez; TEIXEIRA, Gilbran da Silva; HALMENSCHLAGER, Vinicius; FREITAS, Tiarajú Alves; LEIVAS, Pedro Henrique Soares. **Relação entre investimento em educação e índices educacionais para municípios gaúchos no período de 2005 a 2015**. Rio Grande do Sul. 2019. Disponível em: https://www.anpec.org.br/sul/2019/submissao/files_I/i2- 03b4c26eed9fd35e85bad6658edfb9a5.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO CREAS NA PREVENÇÃO E DETECÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL: UMA PERSPECTIVA DE 2019 A 2023

ANALYSIS OF CREAS' PERFORMANCE IN PREVENTING AND DETECTING CHILD SEXUAL VIOLENCE: A PERSPECTIVE FROM 2019 TO 2023

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Maurília Quinta Moreira[1]
Pablo Ornelas Rosa[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Esta pesquisa examinou a atuação do CREAS entre 2019 e 2023, focando no atendimento a vítimas de abuso sexual infantil. O estudo explorou as percepções de Assistentes Sociais, Psicólogos e Pedagogos sobre as ações e procedimentos adotados na prevenção, detecção e intervenção em casos de violência sexual infantil, com ênfase no período da pandemia. Motivada pela necessidade de entender os procedimentos adotados durante a pandemia e seus reflexos no índice de violência infantil no Brasil, a pesquisa, de natureza exploratória e abordagem qualitativa, discutiu as políticas públicas voltadas à proteção da criança e do adolescente. Os métodos incluíram análise documental dos registros da Secretaria Municipal de Assistência Social do Município de Presidente Kennedy entre 2019 e 2023 e a aplicação de questionários à equipe técnica do CREAS. Os resultados indicaram que, embora tenha havido uma redução notável nos casos em 2020, a pandemia influenciou as notificações, destacando a necessidade de adaptação das políticas públicas em tempos de crise. A pesquisa ressaltou a importância de estratégias específicas por gênero, e a necessidade de uma abordagem integrada e interdisciplinar. Como contribuição prática, foi elaborada uma Cartilha Informativa voltada para crianças e adolescentes, destinada a ser uma ferramenta eficaz na conscientização e prevenção da violência sexual infantil, reforçando o compromisso de proporcionar um ambiente seguro e protegido para crianças e adolescentes.

Palavras-chave: CREAS; Violência Infantil; Políticas de Assistência Social; Proteção à Criança e Adolescente.

ABSTRACT

This research examined the performance of CREAS between 2019 and 2023, focusing on care for victims of child sexual abuse. The study explored the perceptions of Social Workers, Psychologists and Pedagogues about the actions and procedures adopted in the prevention, detection and intervention in cases of child sexual violence, with an emphasis on the pandemic period. Motivated by the need to understand the procedures adopted during the pandemic and their impact on the rate of child violence in Brazil, the research, of an exploratory nature and qualitative approach, discussed public policies aimed at protecting children and adolescents. The methods included documentary analysis of the records of the Municipal Secretariat of Social Assistance of the Municipality of Presidente Kennedy between 2019 and 2023 and the application of questionnaires to the CREAS technical team. The results indicated that, although there was a notable reduction in cases in 2020, the pandemic influenced notifications, highlighting the need to adapt public policies in times of crisis. The research highlighted the importance of gender-specific strategies and the need for an integrated and interdisciplinary approach. As a practical contribution, an Information Booklet aimed at children and adolescents was developed, intended to be an effective tool in raising awareness and preventing child sexual violence, reinforcing the commitment to providing a safe and secure environment for children and adolescents.

Keywords: CREAS; Child Violence; Social Assistance Policies; Child and Adolescent Protection.

1. INTRODUÇÃO

A violência sexual contra crianças e adolescentes é uma questão social grave no Brasil, com um aumento significativo de casos nos últimos anos. Entre 2019 e 2021, foram registrados 73.442 casos de estupro contra vítimas de 0 a 17 anos, sendo a faixa etária de 10 a 14 anos a mais afetada (FBSP, 2021). Esse tipo de violência, caracterizado por sua natureza silenciosa e dissimulada, continua a desafiar políticas públicas e a proteção das vítimas (ARIÉS, 1986; FLORENTINO, 2015).

Apesar de avanços legislativos, como a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a proteção dos direitos das crianças e adolescentes, o Brasil ainda ocupa a segunda posição mundial em número de casos de violência sexual contra menores (AGÊNCIA SENADO, 2022). Neste contexto, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), criado para prestar serviços de proteção a crianças e adolescentes, desempenha um papel crucial na identificação e atendimento das vítimas de violência sexual infantil, oferecendo suporte em um cenário onde a subnotificação é comum.

A pandemia de Covid-19 exacerbou essa problemática ao impor medidas de isolamento social, resultando na permanência prolongada de crianças em ambientes potencialmente abusivos e na redução das denúncias, que geralmente são feitas por terceiros, como a comunidade escolar. Isso ressaltou a importância do CREAS em orientar a sociedade para identificar casos de violência e ajudar as vítimas a se restabelecerem física e mentalmente.

Diante disso, este estudo busca responder à seguinte problemática: Quais procedimentos foram adotados pelos profissionais do CREAS na prevenção e detecção dos casos de violência sexual infantil? Houve mudanças procedimentais no período de pandemia que influenciaram a detecção de casos de violência?

Assim, o estudo investiga a atuação dos profissionais do CREAS no período de 2019 a 2023, com foco nos atendimentos a vítimas de abuso sexual infantil. Os objetivos específicos incluem a análise da percepção dos profissionais de Serviço Social, Psicologia e Pedagogia sobre os atendimentos; a discussão das ações das famílias após a descoberta do abuso; a verificação dos procedimentos adotados pelo CREAS; e a elaboração de uma cartilha informativa para a prevenção da violência sexual infantil.

Como procedimentos metodológicos, foram adotados o estudo de campo no CREAS do município de Presidente Kennedy, com a aplicação de questionários aos profissionais envolvidos para entender suas percepções sobre as políticas públicas de proteção à criança e adolescente. A pesquisa documental, com dados da Secretaria Municipal de Assistência Social, foi utilizada para identificar variações nos casos de violência antes e durante a pandemia. A

análise dos dados foi guiada pelo Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes e por normativas específicas das profissões envolvidas, buscando compreender a eficácia das intervenções realizadas.

Esta pesquisa pretende contribuir para a compreensão do papel fundamental do CREAS na proteção de crianças e adolescentes, destacando a importância de uma atuação integrada e efetiva para enfrentar os desafios crescentes no cenário pós-pandemia.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A violência sexual contra crianças e adolescentes é uma das formas mais graves de violência, gerando impactos negativos no desenvolvimento cognitivo, emocional e físico das vítimas (HABIGZANG, KOLLER, 2011). Azevedo e Guerra (2011) descreve a violência sexual como um fenômeno hierárquico, onde o agressor, em posição de poder, explora e oprime o incapaz, motivado por fatores sociais, econômicos, culturais, psicológicos e situacionais. Tais atos são considerados crimes pela Lei Federal nº 12.015/2009, que agrava as penas quando a vítima é uma criança ou adolescente (BRASIL, 2009).

Nucci (2012) afirma que os crimes contra a dignidade sexual atentam contra um bem jurídico específico, sendo a dignidade sexual um princípio que promove o desenvolvimento saudável da sexualidade humana, livre de constrangimentos e favorecendo a liberdade sexual. Sanderson (2005) amplia essa definição, incluindo uma variedade de comportamentos abusivos, como aliciamento sexual, uso de pornografia, e atos sexuais forçados, cometidos por pessoas que abusam de sua posição de poder e confiança.

A violência sexual infantil pode ocorrer em dois contextos principais: extrafamiliar e intrafamiliar. A violência extrafamiliar ocorre fora do ambiente familiar, geralmente entre indivíduos sem relação pessoal, como em escolas, locais de trabalho ou instituições de saúde (BRASIL, 2018). Já a violência intrafamiliar envolve membros da própria família ou responsáveis, e ocorre predominantemente dentro do domicílio, tornando o problema ainda mais complexo e sensível (BRASIL, 2018).

Independentemente do tipo de abuso, é fundamental entender o impacto devastador dessas práticas no desenvolvimento das crianças e adolescentes. As sequelas físicas, psicológicas e emocionais podem ter efeitos duradouros na vida das vítimas.

Para enfrentar esses problemas, foram instituídos diversos órgãos e legislações que buscam oferecer acompanhamento e amparo a esses indivíduos em desenvolvimento, muitas vezes desamparados por suas famílias ou outras redes de apoio, o qual será abordado a seguir.

2.1. Marcos históricos, legais e conceituais acerca da Política Nacional de Assistência Social frente ao serviço proteção às crianças e adolescentes vítimas de violência sexual

A problemática da violência sexual infantil é antiga e tem causado grandes impactos no desenvolvimento das vítimas. Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, houve um marco importante na história dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, estabelecendo princípios fundamentais para a promoção e garantia desses direitos (BRASIL, 1988). O artigo 227, §4º, destaca que a lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual de crianças e adolescentes.

A demanda por medidas concretas contra a violência sexual infantil surgiu a partir de movimentos sociais que, durante a formulação da Constituição, clamavam por ações formais por parte do Estado para lidar com o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, que, até então, era frequentemente negligenciada (BRASIL, 2010).

De acordo com Silva (2005), a construção da rede de atendimento à infância e à adolescência passou por três momentos distintos até chegar a fase de início ao atendimento a este público. O primeiro momento, durante a colonização portuguesa, foi marcado por um assistencialismo que buscava prevenir que crianças pobres se tornassem delinquentes (ROSA, 2010). No segundo momento, com a instituição do Código de Menores em 1927, o Estado passou a atender crianças e adolescentes em extrema pobreza, ainda com a perspectiva de evitar futuros problemas sociais (ROSA, 2010). O terceiro momento, nos anos 1980, trouxe uma reestruturação das normas e ampliou as discussões sobre os direitos das crianças e adolescentes, culminando na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 (BRASIL, 1990).

O ECA representou um avanço significativo, reconhecendo as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e estabelecendo a proteção integral desses indivíduos, independentemente de sua classe social. O Estado passou a ser o responsável pela proteção e cuidado desses jovens, conforme estabelecido pela Lei nº 8.069/1990, e assumiu a obrigação de desenvolver políticas públicas para assegurar seus direitos (BRASIL, 1990).

Esses direitos são garantidos por meio de um sistema integrado de proteção, composto pelo Conselho Tutelar, Ministério Público, Judiciário, e unidades de assistência social, como os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), que muitas vezes são a porta de entrada para os casos de violência (BRASIL, 1990).

A criação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) em 1993, pela Lei nº 8.742, incluiu a Assistência Social como uma política pública integrante da Seguridade Social, junto à Saúde e Previdência Social, com o objetivo de proteger e amparar crianças e adolescentes

(BRASIL, 1993). A partir disso, medidas mais práticas foram adotadas, como a instituição dos Juizados da Infância e Juventude e a criação de delegacias especializadas, visando um atendimento voltado à proteção infantil (BRASIL, 1990).

A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a LOAS compõem o arcabouço jurídico que fundamenta o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) no fornecimento de apoio a crianças e adolescentes em situação de violação de direitos. A criação da Comissão Intersetorial de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes em 2003 e o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes em 2013, foram outros marcos importantes, consolidando diretrizes para reduzir e combater a violência sexual.

Esses marcos históricos e legais continuam a nortear a proteção de crianças e adolescentes no Brasil, promovendo ações que buscam garantir seus direitos e protegê-los da exploração sexual.

2.2. Rede de atendimento do CREAS e o enfrentamento à violência sexual infantil

A violência sexual infantil é uma das violações mais graves dos direitos humanos, causando profundas sequelas físicas, emocionais e psicológicas nas vítimas. No Brasil, assim como em diversos outros países, essa realidade se apresenta como um desafio significativo para os órgãos e serviços responsáveis pela proteção das crianças e adolescentes. A Rede de Atendimento do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) desempenha um papel crucial no enfrentamento a esse tipo de violência, oferecendo suporte especializado, acolhimento e encaminhamento para as vítimas e suas famílias (SILVA et al., 2019).

O CREAS, inserido na rede de proteção social, atua de forma articulada com outros órgãos e serviços, como os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), os serviços de saúde, as delegacias especializadas, entre outros (BRASIL, 2016). Essa integração é fundamental para garantir uma resposta efetiva diante dos casos de violência sexual infantil, promovendo a proteção e o bem-estar das vítimas.

Com a criação do CREAS, foi instituído o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), voltado para a proteção básica e prevenção da ruptura de vínculos familiares e da prática de violência. Os serviços oferecidos pelo PAIF incluem o amparo a crianças e adolescentes em situação de risco, bem como atividades socioeducativas para crianças e adolescentes em situação de trabalho (BRASIL, 2016). No entanto, antes da promulgação da Lei nº 13.257/2016, a legislação carecia de foco específico na proteção das crianças e adolescentes vítimas de violência sexual.

A Lei nº 13.257/2016 trouxe mudanças estruturais importantes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), conferindo máxima prioridade ao atendimento das crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados, cabendo ao CREAS e aos demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente adotar medidas de proteção (BRASIL, 2016).

Atualmente, o CREAS possui redes de atendimento em todo o país para amparar crianças e adolescentes vítimas de violência de qualquer espécie. Faraj e Siqueira (2018) relatam que o atendimento é realizado de forma especializada, variando conforme a faixa etária e a natureza do caso. Os encaminhamentos são feitos para Conselhos Tutelares, Delegacias Especializadas, Juizados da Infância e Juventude, entre outros órgãos, sempre com o objetivo de proteger a vítima e garantir o sigilo das informações.

Dentre as estratégias adotadas pelo CREAS, destaca-se o acolhimento humanizado, que oferece um ambiente seguro e acolhedor para as vítimas e suas famílias, garantindo a privacidade e a confidencialidade das informações compartilhadas (DELGADO et al., 2018). Essa abordagem é essencial para promover a confiança e a colaboração das vítimas, facilitando o processo de intervenção e recuperação.

Durante o processo de acolhimento, tanto a criança quanto os responsáveis são acompanhados por assistentes sociais e psicólogos, que avaliam o ambiente familiar, identificam riscos e elaboram um Plano Individual de Atendimento (PIA), que pode incluir terapia individual e familiar para ajudar as vítimas a lidarem com os traumas e promover a recuperação (MINAYO; SOUZA, 2019).

Além da terapia, o CREAS oferece orientação e acompanhamento familiar, buscando fortalecer os laços familiares e criar um ambiente seguro para a vítima. Os Grupos de Apoio também desempenham um papel significativo, proporcionando um espaço para escuta mútua e troca de experiências entre as vítimas (SANTOS, 2020).

Apesar dos esforços, ainda há desafios a serem enfrentados na prevenção e no enfrentamento à violência sexual infantil, como a subnotificação dos casos, a falta de recursos, e a fragilidade na articulação interinstitucional (SILVA et al., 2018; MASCARENHAS et al., 2019). Para superar esses desafios, é necessário fortalecer a integração entre os diferentes órgãos da rede de proteção social e investir na capacitação dos profissionais e na ampliação dos recursos disponíveis.

Para Almeida et al. (2020), a carência de recursos e investimentos comprometem a qualidade e a efetividade dos serviços oferecidos pelo CREAS. Para garantir uma resposta eficaz diante da violência sexual infantil, é preciso investir na capacitação dos profissionais, na ampliação dos recursos materiais e na melhoria das condições de trabalho.

Um estudo realizado por Silva (2020), revelaram alguns desafios encontrados pelo CREAS no processo de atendimento. A falta de capacitação específica dos profissionais para lidar com casos de violência sexual, a sobrecarga de trabalho e a escassez de recursos foram questões apontadas como obstáculos que podem comprometer a qualidade e a eficácia do serviço prestado. O estudo traz uma análise crítica quanto a necessidade de maior articulação entre os órgãos responsáveis pela proteção das vítimas, visando aprimorar e ampliar os serviços oferecidos pela equipe multidisciplinar do CREAS (SILVA, 2020).

Estudos como o de Carvalho et al. (2019) complementa, destacando a importância da capacitação contínua dos profissionais do CREAS, tanto em aspectos técnicos quanto em sensibilização para lidar com a complexidade dos casos de violência sexual infantil.

A perspectiva das vítimas também é crucial para compreender os desafios enfrentados no processo de enfrentamento à violência sexual infantil. De acordo com Santos et al. (2018) as barreiras para denunciar a violência incluem o medo de retaliação, a vergonha, a falta de confiança nas instituições e a falta de informação sobre seus direitos; tornando necessário a adoção de estratégias que visem superar essas barreiras, promovendo a confiança e a participação ativa das vítimas no processo de intervenção.

Diante dessas considerações, torna-se evidente que o enfrentamento à violência sexual infantil exige um esforço conjunto e coordenado entre CREAS, outras instituições da rede de proteção, o poder público, a sociedade civil, e as próprias vítimas e suas famílias. Somente com políticas públicas eficazes, capacitação profissional e ampliação dos serviços especializados será possível construir uma sociedade mais justa e segura para as crianças e adolescentes.

2.3. Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes

O Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes foi criado para proteger as crianças e adolescentes de abusos, exploração, maus-tratos e abandono, articulando e consolidando políticas públicas que garantam seus direitos (BRASIL, 2021). O plano foi elaborado em 2000, durante o Encontro Nacional em Natal (RN), e definiu diretrizes para a criação de uma política pública de enfrentamento à violência sexual infantojuvenil (BRASIL, 2002).

Para fortalecer e concretizar as ações que impulsionariam o enfrentamento contra a violência sexual a crianças e adolescentes, elaborou-se um plano baseado em uma metodologia que possibilitaria a estruturação de políticas, programas e serviços, tendo como base seis eixos estratégicos: análise da situação; mobilização e articulação; defesa e responsabilização; atendimento; prevenção; e protagonismo infantojuvenil (BRASIL, 2002).

Ao longo dos anos, o Plano Nacional sofreu atualizações para melhorar as políticas públicas de proteção. Em 2003, iniciou-se um processo de revisão para introduzir indicadores de avaliação das políticas de proteção, culminando na publicação do Relatório de Monitoramento 2003-2004, em 2007 (BRASIL, 2013). Em 2008, o Brasil sediou o III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, que impulsionou novas revisões, especialmente em relação à violência sexual transnacional e cibernética (BRASIL, 2013). Em 2013, o plano foi atualizado, passando a ser conhecido como Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes.

Com essas atualizações, o plano consolidou diretrizes conceituais e metodológicas definidas no III Congresso Mundial, abrangendo tanto o abuso sexual quanto a exploração sexual, reconhecendo as diferenças entre esses tipos de violência e a necessidade de abordagens específicas em políticas de proteção (BRASIL, 2013).

Este documento tornou-se uma referência essencial para a sociedade civil e os três poderes da União, orientando a reestruturação de políticas, programas e serviços de enfrentamento à violência sexual, e consolidando os direitos humanos sexuais das crianças e adolescentes como questão central.

2.4. Cenário da violência sexual infantil no Brasil

A violência sexual infantil é uma grave violação dos direitos humanos, afetando o desenvolvimento físico, mental e emocional de crianças e adolescentes. No Brasil, essa questão tem se tornado cada vez mais preocupante, com um aumento significativo no número de casos registrados nos últimos anos. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2020), em 2019 foi registrado um caso de estupro a cada 8 minutos, totalizando 66.123 denúncias de estupro de vulneráveis no país.

A análise dos dados de estupro no Brasil revela uma tendência crescente desde 2016, com 55.070 casos naquele ano, correspondendo a 29,1 casos por 100 mil habitantes. Em 2019, esse número aumentou para 69.886, um crescimento de 3,83% em relação ao ano anterior (FBSP, 2020).

Entre as vítimas de estupro de vulneráveis, 60% são crianças de até 13 anos, e esse tipo de violência corresponde a 75,5% dos casos de estupro registrados em 2021 (FBSP, 2022). Em 2021, foram contabilizados 45.076 casos de estupro de vulneráveis entre 0 e 17 anos, com uma taxa de 96,8 casos por 100 mil habitantes. Esse aumento na taxa, que saltou de 94,6 em 2020 para 96,8 em 2021, é alarmante, especialmente quando inserido no contexto da pandemia, onde o isolamento social dificultou o acesso das crianças a serviços de proteção (FBSP, 2022).

Quadro 1 - Dados sobre violência sexual infantil

Violência Sexual	0 a 17 anos		0 a 4 anos	5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 17 anos
	Nº. Absolutos	Taxa	2020	2021	2020	2021
Estupro	45.076	96,8	47,2	86,6	173,1	71,7
Pornografia infanto-juvenil	1.797	3,4	0,3	1,7	6,9	5,8
Exploração sexual	733	1,4	0,0	0,2	2,2	4,0

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2022).

A taxa de ocorrência de estupro na faixa etária de 10 a 14 anos, que atinge 173,1 casos por 100 mil habitantes, é alarmante (FBSP, 2022). Esse dado sugere que crianças nessa faixa etária estão especialmente vulneráveis à violência sexual, o que pode ter sérias repercussões em seu desenvolvimento físico, emocional e psicológico. Esses números destacam a necessidade urgente de implementar medidas eficazes de prevenção e proteção contra a violência sexual infantil, além de reforçar os sistemas de apoio e proteção às vítimas.

Os dados indicam que a violência sexual afeta predominantemente meninas, com os agressores sendo, na maioria das vezes, membros do círculo familiar ou pessoas próximas às vítimas. A maior parte dos casos ocorre no ambiente doméstico (FBSP, 2022). Uma análise dos registros entre janeiro de 2019 e junho de 2021 revelou que 85% das vítimas de estupro de 0 a 17 anos são do sexo feminino (FBSP, 2021).

Outro fator de destaque é o aumento do número de casos no primeiro semestre de 2019, e uma queda significativa no primeiro semestre de 2020. Essa queda pode ser explicada pelas medidas de isolamento social, uma vez que o registro de ocorrência desse tipo de violência é realizado em sua maioria por terceiros, principalmente pelos profissionais da educação, que observam as atitudes das crianças em sala de aula. E em decorrência da pandemia, as crianças e adolescentes se isolaram no ambiente doméstico (MELLO, 2020).

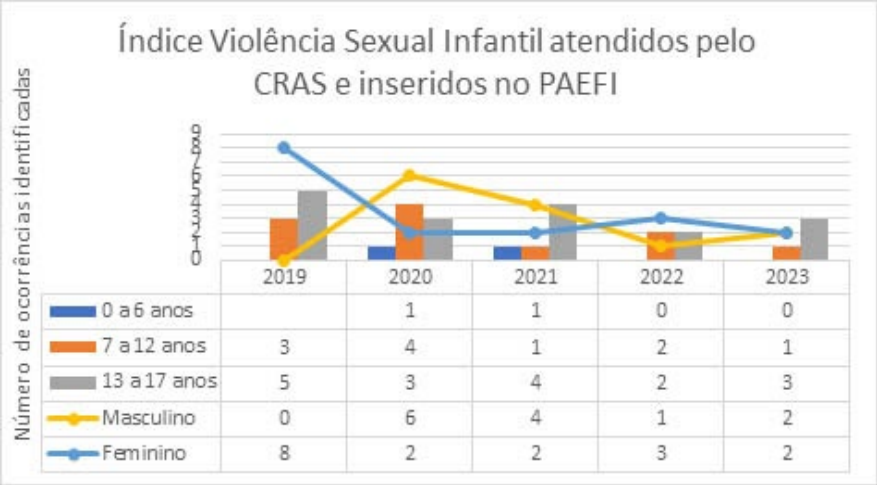
O Ministério da Saúde confirmou que a violência e a vulnerabilidade das crianças aumentaram durante o fechamento das escolas na pandemia, destacando a importância da atuação contínua dos profissionais da rede de proteção e a intensificação das políticas públicas para orientação e acompanhamento das vítimas (MELLO, 2020). Esses dados ressaltam a urgência de medidas eficazes para prevenir e combater a violência sexual infantil, além de fortalecer os sistemas de proteção e apoio às vítimas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. Resultados da Análise Documental na Secretaria de Assistência Social do Município de Presidente Kennedy

A análise documental realizada na Secretaria Municipal de Assistência Social revelou variações nos casos de violência sexual infantil entre 2019 e 2023. Os dados mostraram uma alternância no perfil das vítimas ao longo dos anos, com uma predominância de vítimas femininas em 2019 e um aumento nos casos envolvendo meninos em 2020. A pandemia de COVID-19 parece ter impactado as notificações, resultando em uma redução nos registros, especialmente em 2020. Essa queda pode ser atribuída a dificuldades nos mecanismos de denúncia e à eficácia das ações preventivas.

Gráfico 1: Indice de casos de Violência Sexual Infantil no Município de Presidente Kennedy no período de 2019 a 2023



	2019	2020	2021	2022	2023
0 a 6 anos		1	1	0	0
7 a 12 anos	3	4	1	2	1
13 a 17 anos	5	3	4	2	3
Masculino	0	6	4	1	2
Feminino	8	2	2	3	2

Fonte: Secretaria de Assistência Social do Município de Presidente Kennedy.

Os dados também indicaram que as faixas etárias mais afetadas foram as de 7 a 12 anos e de 13 a 17 anos, alinhando-se com estudos de Alaggia (2005) que identifica essas idades como particularmente vulneráveis à violência sexual. Em resposta às dificuldades impostas pela pandemia, o CREAS precisou adaptar suas estratégias.

Em 2020, as atividades de conscientização foram significativamente afetadas, mas em 2021, o CREAS retomou essas atividades, distribuindo materiais informativos em parceria com o CRAS e realizando campanhas nas escolas. Em 2023, houve uma expansão das ações para o meio digital, com a campanha "Maio Laranja", que alcançou mais de 31 mil visualizações, demonstrando uma adaptação bem-sucedida às limitações impostas pela pandemia.

As ações realizadas pelo CREAS, incluindo palestras e distribuição de materiais educativos, evidenciaram a necessidade de uma abordagem que considere as especificidades de gênero e as mudanças no contexto social trazidas pela pandemia. Embora os números de visualizações das campanhas digitais sejam expressivos, a efetividade dessas ações em termos de conscientização e prevenção ainda precisa ser mais profundamente avaliada.

4.2. Resultados do Questionário Aplicado aos Profissionais do CREAS

Os resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos profissionais do CREAS proporcionam uma compreensão aprofundada sobre a percepção desses atores-chave no enfrentamento à violência sexual infantil. As respostas destacam não apenas a importância da formação específica de cada profissional, mas também a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e articulada para lidar com essa complexa problemática.

A avaliação da contribuição da formação na intervenção contra a violência sexual infantil revela a importância de uma abordagem interdisciplinar. A psicóloga enfatizou a necessidade de atuação em diversas instâncias da rede de proteção e a integração com outras áreas do conhecimento, destacando que o combate à violência sexual exige uma abordagem ampla. Também é fundamental evitar a revitimização e a violência institucional, focando no cuidado centrado na vítima, com sensibilidade e empatia como elementos essenciais (WURTELE, MATHEWS, KENNY, 2019).

O Assistente Social, por sua vez, ressaltou a importância do atendimento particularizado, visitas domiciliares e fortalecimento de vínculos para interromper padrões de relacionamento familiares violadores de direitos. Essa abordagem alinha-se à premissa de que a proteção integral das crianças e adolescentes vítimas de violência sexual envolve não apenas a intervenção direta, mas também a promoção de mudanças estruturais no contexto familiar e social. O trabalho em parceria com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) evidencia a necessidade de uma atuação conjunta entre diferentes serviços, corroborando com a abordagem sistêmica preconizada por Bronfenbrenner (1979).

A contribuição do Pedagogo destacou o papel fundamental da formação na capacidade de reconhecer indícios de abuso e realizar análises coerentes dos acontecimentos. A humanização do cuidado emerge como um elemento crucial, reconhecendo o sofrimento envolvido no enfrentamento à violência sexual infantil. Essa perspectiva ressoa com a compreensão de que o ambiente educacional desempenha um papel crucial na identificação e prevenção do abuso, atuando como um espaço de apoio e proteção para as crianças (CRUZ et al., 2016).

No que diz respeito à contribuição dos profissionais no combate à violência sexual, estes destacaram a necessidade de um trabalho sistemático, realizado por meio de reuniões, palestras, visitas domiciliares e atendimento particularizado. A articulação direta com outros equipamentos do Sistema de Garantia de Direitos, conforme preconizado pelo ECA, reforça a importância da cooperação entre os diferentes atores da rede socioassistencial (BRASIL, 1990).

Quanto à concepção dos profissionais sobre a violência sexual infantil, constatou-se uma compreensão abrangente do fenômeno, incluindo diversas formas de abuso e reconhecendo seus impactos não apenas físicos, mas também cognitivos, sociais e afetivos. Essa visão alinha-

da com a literatura ressalta a importância da integralidade na compreensão da violência sexual infantil e na elaboração de estratégias de intervenção (PAOLUCCI et al., 2001).

A frequência de ocorrências de casos de violência sexual infantil no município foi considerada eventualmente por 66,7% dos participantes e frequentemente por 33,3%. Esses resultados apontam para a relevância do problema na comunidade local e sugerem a necessidade de intervenções eficazes para enfrentá-lo. Essa constatação está em linha com dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), que evidenciam a prevalência de casos de violência sexual infantil em diversas regiões do Brasil (BRASIL, 2021).

Em relação aos procedimentos adotados quando há identificação de casos de violência sexual infantil, as respostas dos profissionais destacam uma série de medidas voltadas para o acolhimento da vítima e sua família, bem como para o encaminhamento adequado para a rede de serviços locais. Essas práticas estão alinhadas com as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Saúde e órgãos de controle, que preconizam a atuação integrada e articulada entre os diferentes serviços para garantir uma resposta efetiva diante dos casos de violência (BRASIL, 2016).

A falta de mudanças procedimentais durante o período da pandemia, conforme relatado pelos profissionais, pode ser interpretada como uma indicação de que os protocolos estabelecidos anteriormente foram eficazes e puderam ser mantidos mesmo diante do contexto desafiador da pandemia. Isso ressalta a importância da continuidade e adaptação das práticas institucionais para garantir o atendimento adequado às vítimas de violência, mesmo em situações de crise.

Quanto ao aumento ou diminuição na notificação de casos de violência sexual infantil durante a pandemia, os profissionais apontaram para uma diminuição. Esse achado pode ser interpretado à luz das restrições de mobilidade e do distanciamento social impostos pela pandemia, que podem ter dificultado a identificação e notificação de casos de violência. Essa diminuição ressalta a importância de estratégias específicas para o enfrentamento da violência infantil em contextos de crise, garantindo que as vítimas continuem a receber o apoio e a proteção necessários (KLIEM et al., 2020).

Diante da avaliação sobre a eficácia das políticas públicas de assistência à criança e ao adolescente na prevenção da violência sexual infantil, os profissionais do CREAS expressam uma visão crítica. Tanto o psicólogo quanto o assistente social e o pedagogo destacam a insuficiência dessas políticas isoladamente para abordar todas as dimensões e fatores relacionados à violência sexual. Eles enfatizam a necessidade de uma abordagem integrada e articulada entre diferentes políticas e serviços, com base no sistema de garantia dos Direitos das Crianças e Adolescentes.

Essa perspectiva está alinhada com a compreensão teórica de que a violência sexual infantil é um fenômeno multifacetado que requer uma resposta abrangente e interdisciplinar. Segundo Bandeira e Hutz (2019), intervenções eficazes para prevenir a violência sexual infantil devem envolver não apenas políticas de assistência social, mas também políticas de saúde, educação, segurança pública e outras áreas.

Quanto às medidas necessárias para reduzir o índice de violência sexual infantil no município, os profissionais do CREAS destacam a importância de fomentar normas, políticas públicas e práticas que interrompam o ciclo de violência e aprimorem as sistemáticas de atendimento às vítimas.

Essa abordagem está alinhada com a perspectiva de que a prevenção da violência sexual infantil requer ações tanto no nível individual, com o apoio às vítimas e suas famílias, quanto no nível estrutural, com a implementação de políticas públicas e ações educativas (MACHADO et al., 2020).

Além disso, o pedagogo destaca a importância de realizar palestras e projetos educativos nas escolas, visando sensibilizar e informar tanto crianças quanto adolescentes sobre a violência sexual infantil e a importância da denúncia. Essa abordagem preventiva, voltada para a conscientização e educação, é fundamental para empoderar as crianças e adolescentes e promover uma cultura de proteção e respeito aos seus direitos.

Os profissionais do CREAS afirmam a existência de materiais informativos utilizados para auxiliar na prevenção de casos de violência sexual infantil, evidenciando a importância de estratégias educativas e informativas na abordagem desse tema sensível.

A realização de projetos e ações nas escolas do município, como mencionado pelos profissionais, representa uma abordagem proativa no enfrentamento da violência sexual infantil. A educação e a conscientização nas escolas desempenham um papel crucial na prevenção desse tipo de violência, capacitando crianças e adolescentes a reconhecerem situações de risco, buscarem ajuda e compreenderem seus direitos.

Essa prática também está alinhada com as orientações da Lei nº 13.431/2017, que institui o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente Vítima ou Testemunha de Violência. A legislação preconiza pela cooperação entre os campos da saúde, assistência social, educação, segurança pública e justiça na execução de iniciativas destinadas à prevenção e combate à violência sexual (BRASIL, 2017).

Ações educativas nas escolas não apenas contribuem para a prevenção da violência sexual infantil, mas também fortalecem a parceria entre os profissionais do CREAS e a comunidade escolar. A criação de um ambiente favorável à comunicação e à confiança é essencial para que crianças e adolescentes se sintam seguros ao relatar situações de violência.

Contudo, é relevante ressaltar a necessidade de avaliação constante dessas ações preventivas, garantindo que estejam alinhadas com as demandas e características específicas da comunidade. Além disso, é fundamental considerar a eficácia dos materiais informativos utilizados, buscando estratégias que maximizem o impacto na conscientização e prevenção da violência sexual infantil.

Em síntese, os resultados desta pesquisa reforçam a necessidade de uma abordagem integrada e abrangente no enfrentamento à violência sexual infantil, envolvendo diferentes atores e políticas. A articulação entre os serviços sociais, educacionais, de saúde e outros setores é essencial para garantir uma resposta efetiva e a proteção das crianças e adolescentes vulneráveis. Além disso, evidenciam a necessidade de políticas públicas efetivas e adaptáveis às diferentes realidades locais, especialmente em tempos de crise como a pandemia de COVID-19.

5. CONCLUSÃO

A pesquisa analisou a atuação dos profissionais do CREAS entre 2019 e 2023, focando no atendimento às vítimas de abuso sexual infantil no município de Presidente Kennedy/ES. Os dados levantados pela Secretaria Municipal de Assistência Social revelaram variações significativas nos casos de violência sexual infantil durante esse período, destacando mudanças relacionadas à distribuição de gênero e faixas etárias das vítimas, especialmente influenciadas pela pandemia de COVID-19.

Ao examinar os resultados da análise documental, observou-se variações nos casos ao longo dos anos, com uma alternância notável entre vítimas femininas e masculinas. A concentração em faixas etárias específicas, especialmente de 7 a 17 anos, evidencia a necessidade de estratégias preventivas específicas para esses grupos vulneráveis. A pandemia, por sua vez, impactou significativamente os padrões de notificação, destacando a importância de políticas públicas adaptáveis em tempos de crise.

Os esforços do CREAS, especialmente durante a pandemia, mostraram-se eficazes ao adaptar suas estratégias de conscientização, desde ações presenciais até a ampliação para meios digitais, como a Campanha Maio Laranja em 2023. Essas iniciativas evidenciam a capacidade de resposta e a importância de manter esforços preventivos, mesmo diante de desafios como a crise sanitária.

Os profissionais do CREAS, incluindo Assistente Social, Psicólogo e Pedagogo, desempenham papéis fundamentais na abordagem da violência sexual infantil, destacando a importância de uma abordagem interdisciplinar e da formação específica para lidar com essa questão complexa. Embora os protocolos tenham se mostrado eficazes durante a pandemia, a queda nas notificações sugere a necessidade de revisá-los para garantir sua adaptabilidade em diferentes contextos.

A percepção crítica dos profissionais sobre a eficácia das políticas públicas aponta para a necessidade de uma abordagem mais abrangente, envolvendo diferentes áreas como saúde, educação, segurança pública e assistência social. As medidas propostas pelos profissionais para reduzir o índice de violência sexual infantil destacam a importância da mobilização social, normatização, e aprimoramento das sistemáticas de atendimento às vítimas.

As ações educativas nas escolas e o destaque para a necessidade de avaliação constante das práticas preventivas reforçam a importância do papel da comunidade na prevenção da violência sexual infantil. O engajamento de profissionais do CREAS com a comunidade escolar cria um ambiente propício à comunicação e confiança, elementos cruciais para a identificação e prevenção de casos, principalmente quando se trata de violência sexual infantil.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa oferecem contribuições substanciais para a compreensão da violência sexual infantil no Município de Presidente Kennedy, destacando a importância da adaptação e inovação nas práticas institucionais, a integração interdisciplinar, e a constante avaliação das estratégias preventivas. A atuação do CREAS, mesmo em tempos desafiadores, demonstra a necessidade de políticas públicas eficazes e adaptáveis para enfrentar a violência sexual infantil, assegurando a proteção integral das crianças e adolescentes.

Como proposta de contribuição prática, a pesquisa resultou na criação de uma cartilha informativa destinada à prevenção da violência sexual infantil, voltada para crianças e adolescentes. Essa cartilha, direcionada à Secretaria Municipal de Assistência Social, visa fortalecer as ações preventivas e educativas do CREAS, disseminando conhecimento e sensibilizando a comunidade. A cartilha representa uma importante ferramenta para conscientizar e proteger crianças e adolescentes, além de promover uma comunicação efetiva entre os profissionais do CREAS e o público-alvo.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Brasil precisa combater abuso sexual na infância com mais empenho, aponta debate**. 2022. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/06/24/brasil-precisa-combater-abuso-sexual-na-infancia-com-mais-empenho-aponta-debate. Acesso em: 01 set. 2022.

ALMEIDA, C. S., et al. Acolhimento de crianças vítimas de violência sexual: desafios e possibilidades no CREAS. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, v. 22, n. 1, 82-96, 2020.

ALAGGIA, Ramona. Disclosing the trauma of child sexual abuse: A gender analysis. **Journal of loss and trauma**, v. 10, n. 5, p. 453-470, 2005.

ARIÈS, P. **A História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZEVEDO, M. A. ; GUERRA, V. N. A. (org). Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BANDEIRA, D. R.; HUTZ, C. S. Prevalence of child sexual abuse in the world: a meta-analysis. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 35, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.701, de 17 de maio de 2021, que instituiu o Programa Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes**. Disponível em: https://www.gov.br/participamaisbrasil/planevca-matriz-02-exploracao-sexual. Acesso em 26 fev. 2022.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Cartilha Ministério Público Federal Procuradoria da República em Mato Grosso do Sul**. 2018.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em:http//:www.Planalto.gov.br/cccivil_03/constituição/constituicaocompilado.htm.Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: DF,1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010**. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Diário Oficial da União: Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm#art2. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n° 12.015, de 7 de agosto de 2009**. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei n° 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1° da Lei n° 8.072, de 25 de julho de 1990, dispondo sobre crimes hediondos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 ago. 2009.

BRASIL. **Lei n° 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 ago. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal),

a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm> Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil**. 3 ed. Brasília: SEDH/DCA, 2002. 59 p. (Série Subsídios, 5). Disponível em: https://andi.org.br/wp-content/uploads/2020/09/plano_nacional.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretária de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança:** Orientações para implantação e implementação. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BRASIL. Ministério Público do Paraná. **Atuação**. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN)**. Ministério da Saúde, 2021.

BRONFENBRENNER, U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. **Harvard University Press**, 1979.

CARVALHO, M. A., et al. Capacitação de profissionais do CREAS no enfrentamento à violência sexual infantil: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 72, 518-524, 2019.

CRUZ, R. M., et al. Identificação e intervenção pedagógica nos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 4, 2016.

DELGADO, P. G., et al. Família e violência sexual infantil: aspectos psicossociais e desafios para a proteção. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n.11, 2019.

FARAJ, S. P.; SIQUEIRA, A. C. **O atendimento e a rede de proteção da criança e do adolescente vítima de violência sexual na perspectiva dos profissionais do CREAS**. Santa Cruz do Sul: Barbarói, 2018.

FBSP. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. 15ª ed. São Paulo: FBSP, 2021. Dispo-

nível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/anuario-15-completo--v7-251021.pdf. Acesso em: 27 ago. 2022.

FBSP. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. 16ª ed. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5. Acesso em: 29 ago. 2022.

FBSP. **Estatísticas criminais**. Violência sexual. Disponível em: http://forumseguranca.org.br:3838/. Acesso em: 29 ago. 2022.

FLORENTINO, B. R. B. As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 27, n. 2, p. 139-144, ago. 2015.

HABIGZANG, L. F., KOLLER, S. H. (2011). **A Revelação de Abuso Sexual: As Medidas Adotadas pela Rede de Apoio**, Vol. 27 n. 4, pp. 467-473.

KLIEM, S., et al. The COVID-19 pandemic negatively affects the psychological well-being of children: A systematic review and meta-analysis. **Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health**, v. 14, n.1, 1-10, 2020.

MACHADO, C. L., et al. Child sexual abuse prevention: A systematic review. **Child Abuse & Neglect**, v. 102, 2020.

MASCARENHAS, M. D., et al. Violência sexual entre escolares do Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 9, 2939-2950, 2017.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. de. A escuta especializada como ferramenta de acolhimento e atendimento às vítimas de violência sexual. In: **Anais do VI Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde**. Rio de Janeiro: UERJ, 2019.

NUCCI, G. S. **Crimes contra a dignidade sexual**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

PAOLUCCI, E. O., et al. Genius and madness: A quasi-experimental test of the W-curve hypothesis. **Psychological Reports**, v. 88, n. 3, 2001.

ROSA, P. O. **Juventude Criminalizada**. Florianópolis: Editora Insular, 2010.

SANDERSON, C. **Abuso sexual em crianças fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais**. São Paulo: M. Books, 2005.

SANTOS, A. C. dos. Grupos de apoio para vítimas de violência sexual: uma análise crítica. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2020.

SANTOS, R. F., et al. Barreiras para denúncia de violência sexual infantil: perspectivas das vítimas. **Psicologia em Revista**, v. 24, n. 3, 655-670, 2018.

SILVA, A. G., et al. Atuação de profissionais da saúde na identificação e notificação de casos de violência sexual infantil: desafios e perspectivas. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, n. 67, 297-308, 2018.

SILVA, G. E. C. O atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual no CREAS de Uberaba (MG): um estudo de caso. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2020.

SILVA, M. J. da. Acolhimento e atendimento às vítimas de violência sexual: desafios e perspectivas. In: **Anais do VII Seminário Internacional de Pesquisa em Serviço Social**. São Paulo: UNESP, 2019.

SILVA, V. F. **Perdeu, Passa Tudo!** Juiz de Fora: UEJF, 2005.

WURTELE, S. K.; MATHEWS, B.; KENNY, M.C. Keeping students out of harm's way: Reducing risks of educator sexual misconduct. **Journal of child sexual abuse**, v. 28, n. 2, p. 160-186, 2019.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA E SEUS PERCALÇOS DURANTE A TRAJETÓRIA ESCOLAR

THE PROCESS OF ACQUISITION OF READING AND WRITING AND ITS PROBLEMS DURING THE SCHOOL COURSE

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Millk Sirregima Gomes de Menezes Backer[1]
Luciana Teles Moura[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O domínio da leitura e da escrita consiste em pressuposto indispensável para a inserção do indivíduo em sociedade, sendo que a educação escolar deve garantir aos alunos um processo eficaz de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita com o consequente desenvolvimento das capacidades cognitivas, de maneira que a formação do aluno seja integral e efetiva. Ocorre que existem dificuldades que podem prejudicar a efetivação da alfabetização plena e da capacitação para leitura dos estudantes durante a trajetória escolar, especialmente, no que se refere ao 6º ano do Ensino Fundamental II. Diante disso, o presente artigo busca trazer um recorte a respeito dos desafios enfrentados na aquisição da leitura e da escrita desses alunos. Como metodologia, utiliza-se a pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa, objetivo descritivo e com aplicação de procedimento bibliográfico. Os resultados e apontamentos feitos concluíram que os alunos possuem severas dificuldades com a leitura e a escrita, baixo rendimento escolar e não são exitosos na realização de atividades voltadas para a interpretação de textos. No entanto, há que se sopesar que estes mesmos alunos enfrentaram a pandemia do COVID-19 durante a fase de alfabetização, fato que desencadeou severos prejuízos.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. 6º ano do Ensino Fundamental. Letramento.

ABSTRACT

Mastery of reading and writing is an indispensable prerequisite for an individual's integration into society, with schooling aiming to ensure students undergo an effective process of teaching and learning reading and writing, leading to the consequent development of cognitive abilities, thus ensuring the holistic and effective formation of the student. However, difficulties may arise that hinder the full realization of literacy and reading skills development among students throughout their schooling, especially concerning the 6th grade of Elementary School II. Therefore, this article aims to provide insight into the challenges faced in the acquisition of reading and writing skills among these students. Methodologically, it employs basic research with a qualitative approach, descriptive objectives, and bibliographic procedures. The results and observations concluded that students face severe difficulties with reading and writing, exhibit poor academic performance, and struggle with activities aimed at text comprehension. Nonetheless, it's worth noting that these same students experienced the COVID-19 pandemic during their literacy phase, which resulted in severe setbacks.

Keywords: Reading. Writing. 6th grade of Elementary School. Literacy.

1. INTRODUÇÃO

Conforme previsão expressa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 4º, Inciso XI, é dever do Estado por meio da educação escolar pública a garantia de alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica, sendo estes requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.

Ocorre que no dia a dia escolar muitos alunos demonstram limitações na aprendizagem, as quais estão, frequentemente, associadas à leitura e à escrita. Dada a importância de tais seguimentos, elucida-se que a comunicação por meio da linguagem escrita tem sido um impedimento para boa parte dos estudantes.

De certo, inúmeros são os desafios enfrentados pelos alunos no momento de aprender os conteúdos escolares, afinal causas internas ou até mesmo externas ao ambiente da escola podem influenciar no êxito. Fato é que não existem crianças que não possam aprender, a questão é saber lidar com as diferenças nesse processo.

Aprender a escrever traz consigo a exigência de se entender diversos conceitos que estruturam o raciocínio do aluno, sendo necessário que o discente seja capaz de não apenas significar códigos ou decodificar símbolos, mas construir significados que sejam dominadores na integração da vivência humana.

Fatidicamente, o processo de aprendizagem do ler e escrever já possui, por si só, adversidades inerentes à escolarização da criança, todavia, quando se aprofunda no cenário concreto da realidade escolar, surge a preocupação desta pesquisadora, vez que é perceptível que a maioria dos alunos não possui compreensão da necessidade de saber ler e escrever e, por meio dessas ações, ser capaz de trazer significação ao código escrito.

Diante da relevância do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita para que o aluno seja capaz de compreender e refletir sobre tais ações, analisando-as e aperfeiçoando a forma de se comunicar através delas, o presente artigo pretende aprofundar a pesquisa nos desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, especialmente durante o 6º ano do Ensino Fundamental II.

2. DESENVOLVIMENTO

O processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é de suma importância para o desenvolvimento da vida escolar de qualquer indivíduo, pois ler e escrever são ferramentas imprescindíveis para o exercício da vida em suas mais diversas nuances, bem como na formação de consciência crítica e cidadã do aluno (REINALDO, 2020). Elucida-se que:

> Ler e escrever estão intrinsecamente ligados à natureza da ciência e ao fazer científico e, por extensão, ao aprender ciência. Retirando-os, lá se vão a ciência e o próprio ensino de ciências também, assim como remover a observação, as medidas e o experimento destruiriam a ciência e o ensino dela (NORRIS; PHILLIPS, 2003, p. 226).

Dessa forma, a alfabetização desenvolve no discente a codificação e a decodificação das letras, a prática da leitura, a compreensão e a interpretação do que se lê, permitindo que o aluno vivencie as práticas sociais de leitura e escrita. Todavia, é fato que cada discente possui diferentes capacidades, inteligências e habilidades que tornam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita um ponto único e individual, de maneira que cada pessoa possui sua forma de aprender (NEVES; DAMIANI, 2006).

Não obstante as peculiaridades da individualização da aprendizagem, certo é que todos os indivíduos possuem a capacidade de aprender. Inclusive, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define a necessidade de um ensino abrangente que possa contemplar todos os tipos de diversidades do seu público alvo, em plena igualdade de condições na participação dos alunos no processo de aprendizagem. Conforme explanado por Silva (2018):

> A BNCC tem o intuito de acolher crianças que obtenha qualquer dificuldade em sua aprendizagem seja ela física ou intelectual em seu desenvolvimento escolar ou social, e para isso foi desenvolvido competências e habilidades a serem cumpridas no campo escolar, para que esses alunos possam valer seu direito e exercer com autonomia e responsabilidade, tomando suas decisões com base em princípios éticos, democráticos (SILVA, 2018, p. 14).

Consoante apregoa a BNCC, o Ensino Fundamental, dentro do contexto da Educação Básica, é composto por nove anos de duração, sendo a maior etapa estudantil, de maneira que, "[...] crianças e adolescentes, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros" (BRASIL, 2010, online), que podem interferir direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, há que se falar em Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que parte do 1º ao 5º ano, e o Ensino Fundamental – Anos Finais, que segue do 6º ao 9º ano. No que se refere ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais, assevera-se que:

> [...] busca-se valorizar situações lúdicas de aprendizagem, com a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo (BRASIL, 2010, online).

Objetiva-se o desenvolvimento individual e a autonomia do aluno para sua relação com múltiplas linguagens, inclusive com os usos sociais da escrita, permitindo que o discente seja capaz de participar do mundo letrado e, ainda, construir novas aprendizagens na escola e fora dela.

Por esse motivo, os dois primeiros anos do Ensino Fundamental têm sua ação pedagógica voltada para o processo de alfabetização, "[...] a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita" (BRASIL, 2010, online).

A partir disso, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, "[...] os conteúdos dos diversos componentes curriculares, ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, oferecem-lhes oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo" (BRASIL, 2010, online).

Para corroborar o entendimento já proposto, sabe-se que existem dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Dentre elas, a apropriação da linguagem escrita, a leitura e a produção de textos alcançam posição de destaque.

Já no Ensino Fundamental – Anos Finais, que engloba o 6º ao 9º ano, os alunos passam a conhecer mais conteúdo de forma especializada por matérias, apropriando-se das diversas lógicas sequenciais dos conhecimentos. Nesse sentido, "tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas" (BRASIL, 2010, online).

Precipuamente, entender os conceitos relativos a determinados vocábulos e a sua função quanto uma representação da realidade e das eventuais inferências, traz o que de início poderia ser abstrato e transforma-o na possibilidade de verdadeiramente se aprender, pois "[...] a validade dos conceitos está na adequação à realidade" (SCHERER; EHRHARDT, 2009, p. 14).

Assim é o processo de alfabetizar e letrar, vez que iniciam o trajeto da caminhada escolar por meio dos conceitos aprendidos. Se o aluno não compreende o que o educador diz, possivelmente o discente ainda não desenvolveu os mecanismos de conceitualização e "sendo que o pensamento é formado por conceitos, o aprender torna-se fragmentado" (SCHERER; EHRHARDT, 2009, p. 15).

Dito isto, impende trabalhar com detalhamento os conceitos de alfabetizar e letrar, com base nos entendimentos de Lev Vygotsky (1991), no sentido de que a formação de um conceito não se dá apenas pela somatória das conexões que a memória pode formar, mas exige complexidade e respeito ao desenvolvimento da criança individualmente:

> Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais

> primitivo; à medida que o intelecto da criança de desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar (VYGOTSKY, 1991, p. 71).

A partir disso, muito se sabe que a alfabetização e o letramento de qualidade são indispensáveis para uma formação escolar adequada, sendo que é por meio de tais premissas que o aluno, como ser humano integral, aprende a desenvolver funções de um ser pensante, crítico e cidadão, com uma educação de base:

> [...] entende-se como educação de base o processo de autoconscientização das massas, para a valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar o homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo o povo brasileiro (RAPOSO, 1995, p. 9).

De fato, alfabetizar é o processo que desenvolve no aluno a capacidade de codificar e decodificar letras soltas, junto a prática da leitura. Quando o aluno é alfabetizado e letrado passa a compreender o que lê e, mais ainda, interpreta as entrelinhas, vivendo as melhores práticas sociais de leitura e escrita.

Sobre o exposto, passa-se à compreensão dos conceitos de alfabetizar e letrar. Para Tfouni (2010) a grande diferença entre a alfabetização e o letramento é que este abrange nuances sociais e históricas que permeiam a aquisição da escrita; enquanto aquela remete à habilidade para ler e escrever e compreender as práticas de linguagem.

Assevera-se que a alfabetização e o letramento são ações que devem ser praticadas em conjunto para que a formação escolar do aluno seja completa e suficiente para o integrar no meio social em que está contextualizado. Tudo é parte de uma compreensão do todo, é ler e significar o que se lê.

Talvez a alfabetização seja mais simples pelo fato de que se ensina apenas as letras e os sons de sua formação conjugada. O código é apresentado aos discentes e lhes garante o início de uma comunicação com os demais, inserindo-os em um corpo social alfabetizado.

No entanto, para que esse processo seja completo, Lima (2020) defende que o letramento é uma das espécies que deve estar presente no gênero alfabetizar, afinal decorar e reproduzir os sons dos códigos não faz um aluno estar alfabetizado pela ausência de significação do que se lê.

Nesse ínterim, Vygotsky (1991) já explicava que o letramento é um processo histórico, em constante mudança, que depende do momento em que a metodologia da pedagogia se encon-

tra. Em síntese, dentro da cultura de um povo está a sua linguagem, então pode-se afirmar que é um conceito dinâmico que está sujeito a diversas alterações no decorrer do tempo. A saber:

> […] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, ou seja, é o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2011, p. 72).

Jolibert (1984) assevera que o aluno deve ser aproximado da leitura buscando indícios do que poderia estar escrito, e não necessariamente do que de fato está. É apenas o começo para o discente, sendo que se trata de um processo individual: a criança pode, a princípio, ler somente as partes do texto que conseguir.

Nesse momento, a criança ainda não estará integralmente alfabetizada, pode até ler, mas não efetiva o letramento. Veja-se que são processos distintos, mas que caminham em conjunto: "[...] embora designem simultâneos, interdependentes e indissociáveis, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos" (SOARES, 2011, p. 13).

Se as concepções de mundo foram ampliadas pela globalização e pelo desenvolvimento do capital, é certo que a interdependência entre sujeitos trouxe novidades à linguagem com novos métodos de comunicação.

Santos (2021, p. 28) defende que se trata de "uma metodologia comunicacional composta de tamanha rapidez, de tal sincronia entre a produção e a recepção de um grande número de conhecimento que passou a exigir novos patamares da escrita e da leitura".

A esses novos patamares, em que não é suficiente saber ler e escrever, mas, inclusive, ter compreensão de como fazer o uso adequado e exigido pela sociedade atual, encontra-se o letramento. Consoante explica Klein (2000):

> Não há dúvida que o letramento é, hoje, uma das condições necessárias para a realização do cidadão: ela o insere num círculo extremamente rico de informações, sem as quais ele, inclusive, nem poderia exercer livre e conscientemente sua vontade […] o homem contemporâneo é afetado por outros homens, fatos e processos por vezes tão distantes de seu cotidiano que somente uma rede muito complexa de informações pode dar conta de situá-lo, minimamente, na teia de relações em que se encontra inserido. Neste universo, tão mais vasto e complexo, a escrita assume relevante função, registrando e colocando ao seu alcance as informações que podem esclarecê-lo melhor (KLEIN, 2000, p. 11).

Dessa forma, ressalta-se que a alfabetização garante a aquisição da escrita, mas o letramento proporciona conhecimentos mais profundos acerca dos aspectos sociais, históricos e culturais de determinada sociedade (TFOUNI, 1955, apud MORAES, 2007).

Sobre isso, Soares (2011) acrescenta que "o domínio da leitura está na capacidade de o sujeito colocar em ação todos os componentes necessários para dominar a língua numa sociedade letrada". Para o autor, "[...] não basta apenas dominar a técnica de ler e escrever precisa desenvolver competências" (SOARES, 2011, p. 48).

O letramento é a importante função social de desenvolver no aluno o conhecimento de como funciona a sistemática da escrita, dando-lhe poder para se engajar nas práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Assim sendo, a leitura é capaz de transformar a vida do aluno.

Para o autor e pesquisador Ferreiro (2003) a utilização da expressão letramento fez com que a alfabetização estivesse correlata à decodificação, e aquele "[...] passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê" (FERREIRO, 2003, p. 30).

Conforme a própria Base Nacional Comum Curricular (2018) elucida, acerca do Programa Mais Alfabetização, esta deve ser articulada ao letramento:

> O Programa Mais Alfabetização cumpre a determinação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, quando estabelece que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos apropriem-se do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BNCC, 2018, p. 58).

Não obstante, a ideia de complementariedade dos conceitos de alfabetização e letramento não se dissipa. Todavia, é preciso saber trazer a diferença entre as concepções para que o processo de ensino e aprendizagem seja completo.

Dessa forma, destaca-se a importância de se refletir sobre a alfabetização como uma forma de adquirir o código, compreender a técnica e, a partir da decodificação do leitor, ler e entender o texto, de acordo com o contexto e entrelinhas, a fim de se considere um aluno alfabetizado e letrado.

Sobre as competências específicas da alfabetização, a BNCC ainda traz diretrizes que envolvem a leitura e a escuta, a escrita e a produção de texto, a oralidade e o conhecimento linguístico.

E quanto à integração da alfabetização e do letramento assegura-se que "[...] a alfabetização deve ser promovida de forma integrada às demais áreas de conhecimento, possibilitando a aplicação das habilidades de leitura, escrita e oralidade em diferentes contextos e disciplinas" (BNCC, 2018, p. 61).

Alfabetizar letrando consiste em oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para que ele possa aprender a ler e a escrever em plena convivência com as práticas reais cotidianas, permitindo o melhor desenvolvimento de sua imaginação para a produção textual, e, sobretudo, a interpretação do código escrito.

Infere-se, sobretudo, que alfabetizar por intermédio do letramento é uma forma de possibilitar que o aluno tenha uma formação integral, cidadã e consciente de sua escrita e de sua leitura, tornando-se um sujeito com poder suficiente para experimentar a democratização do acesso ao mundo letrado.

É possível afirmar, com pesar, que a dificuldade no processo de aquisição da leitura e da escrita não é uma exceção nos cenários das salas de aula do País. Muitos alunos não compreendem a importância da ferramenta de leitura e escrita, ou, se compreendem, não conseguem desenvolvê-las por diversos fatores.

Gomes (2018) destaca alguns fatores de ordem negativa ou positiva que interferem na aprendizagem do discente: "aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares. Fatores como condições habitacionais, sanitárias, de higiene e de nutrição" (GOMES, 2018, p. 5).

Sendo assim, infere-se que para uma aprendizagem saudável, o aluno precisa estar com suas condições mentais adequadas e com a saúde preservada. A estrutura familiar e as condições habitacionais também são fatores que interferem na concentração do aluno para realizar suas tarefas escolares em casa (GOMES, 2018).

Além do mais, acrescenta-se que, quando tais condições não são satisfeitas, "[...] muitas vezes a criança vai para a escola sem a higiene necessária, o que pode, inclusive, torná-la objeto de discriminação pelos colegas e por funcionários e professores da escola" (GOMES, 2018, p. 6).

Pesquisas já realizadas no âmbito acadêmico-científico apontam para uma importante realidade: as dificuldades na aprendizagem não advêm apenas das características individuais dos alunos, mais ainda do próprio ambiente escolar em que estão inseridos (ZORZI, 2006).

Não obstante, questiona-se em que consistem as dificuldades de aprendizagem. Para Díaz-Rodriguez (2011, p. 250), "[...] é um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo".

Acrescenta-se que tais obstáculos na aprendizagem podem se dar de diversas formas, sendo no falar, no ler, no escrever, no raciocinar ou até mesmo durante a realização de cálculos matemáticos. A criança traz consigo tais disfunções do sistema nervoso central que podem, inclusive, existir juntamente a outros impedimentos, por exemplo: "[...] deficiência sensorial, retardo

mental, transtornos emocionais graves ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instruções inapropriadas ou insuficientes" (GARCÍA-SÁNCHEZ, 2004, p. 35).

Ocorre que, em perspectiva diversa das dificuldades, estão os considerados transtornos de aprendizagem, os quais partem para uma abordagem da medicina psiquiátrica e neurológica, cogitando determinadas "anormalidades orgânicas" da criança: "[...] A abordagem psiconeurológica de desenvolvimento humano difundiu as noções de disfunção cerebral mínima e de dislexia, identificando estas patologias nos escolares que apresentavam problemas de aprendizagem" (PACHECO, 2020, p. 23).

Pois então, quais seriam os fatores que impedem, por algum motivo, a aprendizagem do aluno de forma plena e saudável? Díaz - Rodriguez (2011) seleciona os principais: fatores relacionados à escola, à família e à criança. A fim de melhor exemplificar:

> a) Condições físicas da sala de aula (tamanho, iluminação, ventilação, segurança, acústica, estética, etc.);
>
> b) Condições pedagógicas (materiais, métodos didáticos, higiene escolar, relação com a família, etc.);
>
> c) Condições do corpo docente (preparação, motivação, dedicação, etc.);
>
> d) Condições físicas, psicológicas e neurológicas (DÍAZ-RODRIGUEZ, 2011, p. 253).

Ainda se pondera sobre a própria desigualdade social que também pode interferir na aprendizagem do aluno, bem como o fato de que as ações do ler e do escrever não fazem parte da rotina de atividades diárias do discente. A falta de apoio no ambiente doméstico – externo à escola – é causadora de graves prejuízos na absorção do conteúdo ensinado em sala de aula:

> Dentre os fatores que ocasionam as dificuldades de aprendizagem, pode-se observar que o ambiente familiar é um aliado para a sustentação do comportamento e emocional da criança. Diversos problemas podem ser surgir quando a família não apoia a criança em seu ambiente, podem-se destacar a deficiência da leitura e escrita (CORREIA, 2004, p. 23).

Quanto à porcentagem, Ciasca (2003) revela que cerca de 30% a 40% dos alunos nas séries iniciais são atingidos por dificuldades de aprender, enquanto Almeida (2021) traz alguns exemplos: "[...] problemas como evasão escolar, crianças que são aprovadas sem alfabetização adequada, reclamações dos professores em relação à falta de atenção e concentração dos alunos, desinteresse, violência e indisciplina" (ALMEIDA, 2021, p. 14).

Conflituoso é, inclusive, quando os fatores da dificuldade de aprendizagem estão diretamente ligados aos aspectos socioeconômicos, culturais, pedagógicos e, inclusive, à falta de preparo na formação dos professores (CAPOVILLA, 2000). Impende ressaltar que esse último

fator, quanto à capacitação dos docentes, está entre os principais a ser discutido para buscar melhorias no ensino dos alunos e qualificar a aprendizagem destes (CORREIA, 2004).

Ante o exposto, aponta-se como fatores que possuem direta associação com as celeumas na aprendizagem da escrita e da leitura: autoconceito, questões emocionais, dificuldades de socializar e se comunicar, distúrbios de comportamento, transtornos de ansiedade, vivência social prejudicada, cultura banalizada, condições ruins de saúde, falta de atenção e de memória, baixa autoestima, indisciplina.

Conforme Ribeiro (2015, p. 14), "[...] as crianças que possuem esses atributos têm diversas dificuldades em assimilar letras, sílabas, palavras ou frases. Infelizmente, essa é a realidade de muitas crianças espalhadas no Brasil".

Depreende-se que a dificuldade escolar está pautada em causas pedagógicas e socioculturais, de maneira que os obstáculos apresentados na aprendizagem são mais frequentes nas classes mais baixas de rendimento financeiro, com baixa escolaridade dos próprios pais, bem como quando a criança vive em um ambiente que não estimula a leitura. Ainda é importante mencionar as práticas pedagógicas inadequadas que não condizem com as individualidades de cada criança e a falta de capacitação dos próprios professores.

Noutro giro, os transtornos do neurodesenvolvimento associados aos prejuízos acadêmicos podem ser o Transtorno Específico de Aprendizagem, dislexia, discalculia, TDAH e a deficiência intelectual.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) seleciona 06 (seis) competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, as quais compreendem o entendimento da linguagem como construção humana, histórica, social e cultural, o conhecimento e a exploração de diversas práticas de linguagem nos campos de atividade humana, a utilização de linguagens verbais, corporais, visuais, sonoras e digitais, o respeito aos demais pontos de vista, o desenvolvimento do senso estético e a compreensão das tecnologias digitais.

Nesse ínterim, no que se refere ao 6º ano do Ensino Fundamental II, existem práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades que carecem de estar sedimentadas quando o aluno ingressa nessa etapa. Sobre isso, o BNCC (2018) determina que:

> Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola (BNCC, 2018, online).

Diante dessas práticas de linguagem, dentro da disciplina de Língua Portuguesa, é reiterada a necessidade de que seja ampliado o contato dos alunos com os diversos gêneros textuais, sendo imprescindível uma experiência prévia do discente nas etapas anteriores da escola, sendo consideradas suas individualidades voltadas para a linguagem. Bakhtin (2011) acrescenta:

> […] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras literárias), é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Assim, quando o discente alcança o 6º ano do Ensino Fundamental II, pressupõem-se que ele já tenha a base de leitura e escrita sedimentada para que se proceda ao aprofundamento dos gêneros. Além disso:

> Deve-se valorizar o saber que o aluno traz como resultado de suas vivências, de suas visões de mundo e instrumentalizá-lo a partir de várias leituras que vão transpor seu saber comum numa linguagem bem mais elaborada e convencionada nas diferentes esferas sociais para poderem interagir com esses discursos (PACHECO; ATAIDE, 2016, p. 6).

Busca-se, sobretudo, que "[…] as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorram sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade" (BNCC, 2018, online). Desta feita, a leitura, o entendimento dos sentidos do texto, a relação do texto com o contexto de produção, revisão e edição de textos preenchem o padrão desenvolvido para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.

Ocorre que o processo de ruptura com o Ensino Fundamental Anos Iniciais e a introdução do aluno no Ensino Fundamental Ano Finais pode ser considerado um desafio para muitos discentes. Os estudantes costumam até mesmo serem trocados de escola por seus responsáveis, passando de núcleos menores para o enfrentamento de grandes Instituições de ensino, causando medo e insegurança.

Para Gusmão (2001, p. 100), "[…] o conflito vivenciado pelo aluno interfere notoriamente não só no desenvolvimento da inteligência (processo de assimilação e acomodação), mas nos aspectos da personalidade (estruturais e dinâmicos)".

Portanto, Paula (2018) explica a importância de que o aluno seja tranquilizado nessa transição, de maneira que possa ter equilíbrio em sua confiança no processo de aprendizagem e

novo meio social em que este será inserido. Se houver excesso de distrações ou passatempos, o discente poderá ultrapassar os limites e quebrar regras.

Noutra perspectiva, caso o aluno vivencie essa experiência de forma excessivamente séria e impositiva, de maneira que o docente do 5º ano do Ensino Fundamental faça ameaças relacionadas às dificuldades que poderão ser enfrentadas, existe o risco da evasão escolar. "[...] Além da falta de confiança, do medo de não dar conta do conteúdo, do bloqueio social e, consequentemente, ocasionando baixo rendimento em sala de aula que pode resultar em evasão escolar" (PAULA, 2018, p. 8).

A fim de que se tenha um resultado satisfatório nessa etapa da escolarização, é preciso que a própria metodologia aplicada no ensino das linguagens seja associada à mentalidade que o aluno do 6º ano do Ensino Fundamental II está adquirindo a partir de toda a sua vivência escolar, haja vista que "[…] os alunos já estão entrando no período da adolescência e podem apresentar mais interesse em assuntos que envolvam as relações entre os seres humanos" (FERNÁNDEZ; KANASHIRO, 2017, p. 139).

É relacionando as competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental com o caminho já percorrido pelo aluno até a nova etapa que se desenvolve uma visão mais ampla da formação escolar a respeito do ato de ler e escrever, uma vez que "[…] constata-se que o temor com relação ao efeito que o novo pode ou poderia provocar, não leva em consideração o fato de o homem também atuar como agente do processo e da história" (FERNANDÉZ; KANASHIRO, 2017, p. 142).

Atentando-se para as dificuldades da aquisição de leitura e escrita dos alunos em geral, no ano de 2014, foi elaborado pelo Ministério da Educação o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sendo este um documento que exterioriza o compromisso formal assumido pelo Poder Público para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (PNAIC, 2014).

Sabe-se que é uma realidade nacional o fato de que muitas crianças já ultrapassaram as sérias iniciais e não estão aptas a praticar a leitura e a escrita da maneira correta, não estando devidamente alfabetizadas. Para tanto, o respectivo PNAIC (2014) organizou-se a fim de fortalecer a formação continuada dos professores que são alfabetizadores, fundamentando-se em quatro princípios centrais:

> 1. O sistema de escrita alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
>
> 2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;

> 3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
>
> 4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (PNAIC, 2014, p. 8).

A partir de tais preceitos, o PNAIC (2014) traz ações próprias para a contribuição no debate a respeito do processo de aprendizagem dos alunos na fase de alfabetização, consequente avaliação dos resultados dos mesmos, bem como um planejamento adequado para que a metodologia aplicada pelos professores seja suficientemente didática para garantir a melhoria da qualidade do ensino nessa etapa.

3. CONCLUSÃO

Considerando que a leitura e a escrita são fontes basilares e fundamentais para a formação escolar de todos, sendo dever do Poder Público garantir aos indivíduos a efetivação da alfabetização plena e da capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica, a pesquisa apresentada foi fundamentada na temática dos desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.

Apesar da previsão expressa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) sobre a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e de seu objetivo voltado para o pleno desenvolvimento da leitura e da escrita, é fato que, na prática educacional, são corriqueiras as queixas e as dificuldades referentes ao despertamento dos alunos para o processo da aquisição da leitura e da escrita, principalmente, no que se refere ao 6º ano do Ensino Fundamental II, quando os discentes já deveriam estar alfabetizados e letrados.

Tem-se que a Alfabetização é o processo de aprendizado da leitura e da escrita, enquanto o Letramento é o desenvolvimento prático referente à aplicação de tais competências nas práticas sociais. Por isso, inferiu-se que a Alfabetização é de uso individual da leitura e escrita, sendo o Letramento de uso social.

Além disso, compreendeu-se que a Alfabetização está relacionada à codificação e decodificação de textos e números, já o Letramento consiste na capacidade do aluno de utilizar-se da leitura e escrita para organizar seu discurso, interpretar e saber refletir sobre o texto. Assim, capacitando-o para ser um indivíduo com senso crítico aguçado para enfrentar os mais diversos contextos sociais.

Quanto à verificação dos fatores que poderiam prejudicar a aquisição da leitura e da escrita dos alunos, concluiu-se pelo enfrentamento da pandemia causada pelo Coronavírus, justa-

mente, no período de alfabetização e letramento dos alunos; a ausência do apoio dos familiares quanto às atividades escolares para serem feitas em casa; a pouca importância que os alunos dão para a leitura; o fato dos alunos escreverem informalmente como falam na oralidade e a vultosa dificuldade dos alunos para interpretar textos.

Ademais, destacou-se a dificuldade escolar causada por questões pedagógicas e socioculturais ou por determinados transtornos do neurodesenvolvimento associado à prejuízo acadêmico, como, por exemplo, transtorno específico de aprendizagem, dislexia, discalculia, TDAH e deficiência intelectual.

Percebeu-se, inclusive, obstáculos na aprendizagem advindos da falta de apoio familiar no ambiente doméstico, além de questões emocionais que não são tratadas adequadamente e, muitas vezes, ignoradas pelos pais ou responsáveis do aluno.

Diante do todo relatado, acredita-se que a presente pesquisa pode contribuir para os desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, já que compreendeu os obstáculos que envolvem o processo de aquisição de tais conhecimentos dos alunos pesquisados, ouvindo professores, pedagogo e diretor escolar, a fim de sedimentar o que se tem de positivo, e enfrentar as batalhas que precisam ser vencidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. F. S. Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita. In: III Alves, Líria. **Formação Continuada:** A atualização do professor. 2021. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacoes/formacao-continuada-atualizacao-professor.htm>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove)

anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

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

CAPOVILLA, Alessandra Gotuso Seabra. CAPOVILLA, Fernando César. **Problemas de leitura e escrita:** como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 2ª ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2000.

CIASCA S. M. **Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: questão de Nomenclatura**. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CORREIA, Luís de Miranda. **Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais**. Análise Psicológica, v.2 n. 22, 2004. Disponível em: https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5967/1/2004_22%282%29_365.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

DÍAZ-RODRIGUES, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres. KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. **Leitura da antiguidade ao século XXI:** O que mudou. Goiânia: Revista UFG, 2017. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48394. Acesso em: 4 fev. 2024.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2003.

GARCÍA-SÁNCHEZ, Jesus Nicasio. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógico**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOMES, Manoel Messias. **Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem**. 2018. Educação Pública. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/14/fatores-que-facilitam-e-dificultam-a-aprendizagem. Acesso em: 11 set. 2023.

GUSMÃO, Bianca Baraúna. **Dificuldade de aprendizagem:** um olhar crítico sobre os alunos de 5ª série. 2001. 43 f. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade da Amazônia, 2001. Disponível em: http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/dificul. Acesso em: 30 jul. 2023.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

KLEIN, Lígia Regina. **Proposta Metodológica de Língua Portuguesa**. Col. Cadernos da Escola Guaicuru. Vol. 5. Campo Grande/MS: Guaicuru/SEED, 2000.

LIMA, Adimilson Ferreira. JUNIOR, Adival José Reinert. O lúdico como aliado na alfabetização e letramento. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 03, Vol. 08, pp. 05-13, março de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/ludico-como-aliado. Acesso em: 20 mai. 2021.

MORAES, Artur Gomes de. **Alfabetização e letramento**. Construir Notícias. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov./dez., 2007.

NEVES, Rita de Araújo. DAMIANI, Magda Floriana. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul. 2006.

NORRIS, Stephen. PHILLIPS, Linda. **How Literacy in Its Fundamental Sense is Central to Scientific Literacy**. Science Education, v.87, n.2, 224-240, 2003.

PACHECO, Lílian Miranda Bastos. **Dificuldades de aprendizagem na escrita associada a outros fatores:** ajustamento social e personalidade. Salvador: Educa, 2020.

PACHECO, Rosimeri dos Santos. ATAIDE, Antônio Marcio. **Dificuldades de interpretação de textos na escola – propostas metodológicas para a superação desse problema:** trabalhando com fábulas e mitos. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

PAULA, Andreia Piza de. Transição do 5º para o 6º ano: processo educacional de reflexão e debate. **Revista Ensaios Pedagógicos**, v. 8, n. 1, p. 33-52, jul. 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/recomendacao_guia_acolhimento_comunidade_escolar.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.

RAPOSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base** – MEB; Discurso e prática, 1961-1967. São Luís, UFMA/Secretaria de Educação. Coleção Ciências Sociais. Série Educação, 1995.

REINALDO, Carollyne Shanazzy Gomes Bezerra. Dificuldade de escrita e interpretação nas turmas do 6° ano do ensino fundamental: O histórico, os problemas e novas metodologias necessárias. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 03, Vol. 01, pp. 175-183. Março de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/escrita-e-interpretacao. Acesso em: 15 jul. 2023.

RIBEIRO, Marley Antiste. **Dificuldades de aprendizagem na escrita nas séries iniciais**. 2015.

SANTOS, Edla Maria Pereira Calisto de Sousa. **O Processo de Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Um estudo de caso no município de Igarapé Grande/Maranhão – Brasil**. Lisboa, abril de 2021. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37566/1/17.%20DISSERTA%C3%87%C3%83O_CI%C3%8ANCIAS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O_EDLA%20SANTOS.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

SCHERER, Lúcia. EHRHARDT, Marcos Luís. **História – da Palavra ao Entendimento:** a função do conceito. 2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2402-8.pdf. Acesso em: 03 ago. 2023.

SILVA, Rossieli Soares da. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, n. 25, p. 5-17, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf. Acesso em: 05 jan. 2024.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo, Cortez: 2010.

VYGOSTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Fontes, 1991.

ZORZI, Jaime Luiz. **Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem**. In: Maluf MI, organizador. Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Petrópolis: Vozes; 2006.

O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA LUDOPEDAGÓGICA

PLAY AS A LEARNING TOOL IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A LUDOPEDAGOGICAL PERSPECTIVE

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Priscila Lopes de Souza[1]
Mariluza Sartori Deorce[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo compreender a contribuição do brincar como instrumento de aprendizagem na Educação Infantil à luz do ludopedagogia. O estudo explorou a contribuição do brincar como instrumento de aprendizagem na Educação Infantil sob a perspectiva da ludopedagogia. Para alcançar este objetivo, fez-se a abordagem deste tema com a necessidade de se trazer a discussão, a importância do brincar na educação infantil, utilizou -se a ludopedagogia como metodologia ativa para garantir a aprendizagem. Baseou- se nas ideias de Freire (1996), Friedmann (1996), Piaget (1973), Rau (2013) e Vygotsky (1993), o estudo propõe que o brincar dirigido influencia positivamente o processo de ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada foi qualitativa e exploratória e como instrumento de pesquisa junto aos sujeitos utilizou-se questionários e rodas de conversa. Os resultados indicam que as professoras reconhecem a importância do brincar e afim de garantir a aprendizagem aplicam diferentes estratégias lúdicas. O estudo também destaca que ambientes pedagógicos adequados para o brincar são essenciais para a aprendizagem das crianças.

Palavras-chaves: Brincar na educação infantil. Ludopedagogia. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article is an excerpt from a master's degree research that aimed to understand the contribution of playing as a learning instrument in Early Childhood Education in the light of ludopedagogy. The study explored the contribution of playing as a learning instrument in Early Childhood Education from the perspective of ludopedagogy. To achieve this objective, this topic was approached with the need to bring up the discussion, the importance of playing in early childhood education, using ludopedagogy as an active methodology to guarantee learning. Based on the ideas of Freire (1996), Friedmann (1996), Piaget (1973), Rau (2013) and Vygotsky (1993), the study proposes that guided play positively influences the teaching-learning process. The methodology used was qualitative and exploratory and as a research instrument with the subjects, questionnaires and conversation circles were used. The results indicate that teachers recognize the importance of playing and, in order to ensure learning, apply different play strategies. The study also highlights that educational environments suitable for playing are essential for children's learning.

Keywords: Playing in early childhood education. Ludopedagogy. Learning.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil é um período contundente no desenvolvimento das crianças, onde as experiências de aprendizagem desempenham um papel fundamental na formação de suas competências cognitivas, sociais e emocionais. Dentro desse contexto, o brincar surge como um instrumento ativo, capaz de transformar a aprendizagem em um processo dinâmico e envolvente. A ludopedagogia, como abordagem pedagógica, valoriza o brincar como uma metodologia ativa que facilita a aquisição de conhecimentos e habilidades de forma significativa e prazerosa.

Neste contexto, este artigo busca explorar a contribuição do brincar na Educação Infantil, à luz da ludopedagogia e destaca como essa prática pode ser integrada de maneira eficaz no cotidiano escolar para promover o desenvolvimento integral das crianças.

O brincar à luz do ludopedagogia é visto como uma atividade essencial e integral ao desenvolvimento infantil, transcendendo a simples diversão para se tornar um potente instrumento de aprendizagem. No ludopedagogia, o brincar é considerado uma prática educativa que estimula a criatividade, a imaginação, a autonomia e a responsabilidade das crianças. Através de atividades lúdicas, os pequenos experimentam, exploram e compreendem o mundo ao seu redor de maneira natural e significativa.

Esta abordagem pedagógica valoriza o ambiente lúdico como espaço de interação social, emocional e cognitiva, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades fundamentais para a vida em um contexto de alegria e espontaneidade. Assim, o brincar, sob a perspectiva do ludopedagogia, não apenas complementa o currículo escolar, mas se torna o próprio cerne do processo educativo, promovendo um desenvolvimento integral das crianças.

2. AS CONCEPÇÕES E OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção inicial das creches e dos jardins de infâncias foi de destiná-las para atender as diferentes classes sociais e faixas etárias. Sendo as creches voltadas para os bebês das classes operárias com papel assistencialista, ou seja, a educação não tinha como objetivo a emancipação e autonomia da criança, mas simplesmente visava o seu cuidado médico, higiênico e de alimentação. O jardim de infância atendia as crianças de 3 a 6 anos de idade das camadas mais altas da sociedade e suas práticas eram voltadas para o desenvolvimento cognitivo destas crianças, assim visando um futuro melhor para elas (MELHOR ESCOLA, 2023).

A Educação Infantil é a primeira modalidade da educação básica, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 que traz, por finalidade, "o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, com-

pletando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996). A partir daí, a Educação Infantil entram num rol de estudos contínuos e consequente modificações ao longo do tempo como será tratado num capítulo próprio para tratar a legislação vigente sobre Educação Infantil.

Após um grande percurso histórico e normativo os textos científicos apresentam teorias diversas para a atuação educacional, como segue: O processo de ensino e aprendizagem na infância traz diferentes referências e abordagens sobre as concepções e paradigmas da educação infantil (PEREIRA, 2022).

Estas influenciam nas práticas pedagógicas e a organização das instituições de educação infantil. Estes paradigmas descrevem algumas tendências mais comuns que são: A tradicional, onde o foco é a transmissão de conhecimento e disciplina. Neste conceito, os professores são vistos como autoridades e têm papel central na condução da aprendizagem (FERREIRA, 2003).

A visão construtivista está fundamentada nas teorias de Piaget (1973) que acredita que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação da criança com o ambiente. Neste paradigma o professor tem o papel de facilitador, promovendo situações de aprendizagem significativa.

Outra vertente é a educação sócia interacionista, baseada nas teorias de (VYGOTSKY, 1991), essa concepção enfatiza a importância das interações sociais no desenvolvimento infantil. Neste ponto, o papel do professor é o de mediador, estimulando a interação entre as crianças e promovendo a construção do conhecimento.

Já a teoria Waldorf citado por Ferreira (2003), trazida por Rudolf Steiner, este que enfatiza o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e espirituais. Considera desenvolver das crianças de forma holística, equilibrada e integrada, valorizando características intrínsecas do ser humano: o pensar, o sentir e o querer. As atividades são baseadas nas etapas de desenvolvimento da criança. Neste sentido, a escola e o professor fornecem os instrumentos para que a criança descubra seu potencial mantendo suas atividades baseadas nas etapas de desenvolvimento da criança. A pedagogia Waldorf, defende a formação de pessoas livres, sensíveis, criativas e responsáveis, ou seja, formação para uma consciência coletiva, por exemplo: na alimentação saudável e na relação harmoniosa com a natureza. (UNICEP, 2023)

A apresentação destes paradigmas não exclui outras e elas podem se combinar em diferentes abordagens pedagógicas. A teoria de Paulo Freire, amplamente apresentada em seus trabalhos "Pedagogia do Oprimido (2005)" e "Pedagogia da Autonomia (1996)", fornece uma base sólida para discutir o papel do brincar e do ludopedagogia no contexto educacional.

Essas abordagens se integram com outras teorias pedagógicas, enriquecendo a prática educativa e promovendo um aprendizado mais significativo e emancipador.

Em "Pedagogia do Oprimido", Freire (2005) enfatiza a educação como um ato de libertação, onde o diálogo é central. Ele argumenta que a educação deve ser uma prática de liberdade, ajudando os educandos a desenvolverem uma consciência crítica sobre sua realidade. O ludopedagogia, que utiliza o brincar como ferramenta de ensino, pode ser vista como um meio de promoção dessa consciência crítica. Ao incorporar jogos e atividades lúdicas, os educadores podem criar um ambiente mais participativo e engajante, onde os alunos se sintam motivados a explorar e questionar o mundo ao seu redor.

Em "Pedagogia da Autonomia", Freire (1996) destaca a importância de respeitar a autonomia do educar e promover uma educação que valorize a curiosidade e a criatividade. O brincar e a ludopedagogia são práticas que fomentam essas qualidades, permitindo que os alunos experimentem, inovem e desenvolvam habilidades de resolução de problemas de maneira natural e prazerosa. Ao considerar a importância do brincar, os educadores criam um ambiente de aprendizagem que é simultaneamente desafiador e acolhedor, respeitando a individualidade e o ritmo de cada aluno.

A educação busca formar indivíduos críticos e criativos com capacidade de criar, inventar, descobrir, portanto, são capazes de construir o conhecimento e estas habilidades devem ser desenvolvidas desde cedo para que possam crescer crianças com iniciativa, proativas, que não aceitem simplesmente o que lhes é ofertado. (FREIRE, 1996).

Paulo Freire (1996) trazia uma visão crítica em relação aos paradigmas da educação infantil. Ele argumentava que muitas vezes as crianças tinham tratamento opressivo e autoritário, onde eram simplesmente receptáculos de conhecimento e não podiam explorar sua criatividade e construir seu próprio conhecimento. E ele defende que a educação infantil precisa ser baseada num paradigma emancipatório. As crianças precisam ser encorajadas a pensar criticamente, a participar da construção do conhecimento e a expressar suas ideias. Acreditava na importância do diálogo entre educadores e crianças e ambas as partes se envolvem em um processo de aprendizagem. A partir desta interação as crianças podem se tornar sujeitos ativos em seu próprio processo educativo.

O brincar é uma atividade intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. O Ludopedagogia, que integra o brincar ao processo de ensino-aprendizagem, tem o potencial de transformar a sala de aula em um espaço de experimentação e descoberta.

3. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A importância do brincar como um componente integral da Educação Infantil vem preconizado na Base Nacional Comum Curricular. Ela destaca que as crianças, ao brincarem, desenvolvem competências e habilidades que vão além do aspecto lúdico, abrangendo áreas cognitivas, emocionais, sociais e motoras (BRASIL, 2018).

A criança que vivia na Idade Média, esta brincava com os objetos que eram comuns na época. Os pensamentos e ações funcionavam conforme as pessoas de seu convívio e representavam em suas brincadeiras, provavelmente, o que os adultos faziam em seu dia a dia (KISHIMOTO, 2009).

Na Antiguidade, as crianças participavam do lazer e jogos dos adultos, mas tinham ao mesmo tempo, um ambiente separado para os jogos que ocorriam em praças públicas, espaços livres, sem a supervisão de um adulto e, em grupos de diferentes idades e sexos (VOLPATO, 1997).

Para Lima (2001, p. 54) o reconhecimento de que a criança possui suas particularidades, então deixando de ser vista como um adulto em miniatura,

> Modificou profundamente as práticas com a infância, que passou a ser vista como um período de formação fundamental na vida do ser humano. A infância então passa a ser vista como um período de extrema importância para o desenvolvimento humano.

Os hábitos relacionados à infância começam a ter outra conotação e outra visão, especialmente, quando se trata de brincar. Tradicionalmente visto apenas como uma atividade recreativa, o brincar é agora reconhecido como um componente importante no desenvolvimento integral da criança. Estudos contemporâneos em pedagogia e psicologia infantil destacam que o brincar facilita não apenas o desenvolvimento físico, mas também o cognitivo, emocional e social. Ele serve como um meio natural para que as crianças explorem o mundo ao seu redor, resolvam problemas, expressem emoções e interajam com seus pares. (BUENO, PERES, MAIO, 2013).

Essa mudança de perspectiva ressalta a importância de fornecer espaços e tempos adequados para brincá-lo, liberando-o como um direito fundamental da criança e uma ferramenta educativa essencial que contribui para a formação de indivíduos criativos, independentes e críticos.

> Cada sociedade percebe a criança de uma maneira e, conforme a sua imagem, o brincar é tido como significativo ou não para o seu desenvolvimento. Através das brincadeiras a criança imagina, cria, interage, supera conflitos, se socializa e constroem novos conhecimentos, independente de raça, credo, posição econômica (MORENO, PASCHOAL, 2001, p. 108).

Na trajetória da história da educação infantil o brincar discutido no referencial teórico demonstra sua importância no desenvolvimento integral das crianças. Algumas teorias bibliográficas acompanham esta afirmação, tais como:

A teoria do desenvolvimento cognitivo das crianças apresentado por Jean Piaget (1973) nela resta esclarecido que o brincar é uma atividade central no desenvolvimento cognitivo das crianças. É através do brincar, que as crianças exploram, fazem descobertas, experimentam e desenvolvem suas habilidades mentais.

Também a teoria sociocultural de Vygostsy (1991) descreve o papel do brincar na aprendizagem e no desenvolvimento social das crianças. O brincar propicia interações sociais, cooperação troca de conhecimento e construção de significados.

4. A LUDOPEDAGOGIA E SUA APLICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O termo ludicidade é usado para definir uma dimensão da vida humana, é muito explorado na área da educação. Mas no dicionário encontra-se ludismo, como qualidade do que é lúdico adjetivo que se refere ao que o faz mais por divertimento e as brincadeiras trazem esta leveza e alegria no agir pedagógico (DALLABONA,2004).

Conceber o lúdico como atividade apenas de prazer e diversão negando seu caráter educativo é uma concepção ingênua e sem fundamento. A educação lúdica é uma ação inerente na criança e no adulto aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento. A criança aprende através da atividade lúdica ao encontrar na própria vida, nas pessoas reais, a complementação para as suas necessidades (ALMEIDA,1998).

A ação lúdica nem sempre se subordina à materialidade do brinquedo ou da brincadeira tal como entendemos, a criança ultrapassa as expectativas impostas pelo adulto ao estabelecer uma interpretação própria com a significação peculiar do momento da fantasia. Um exemplo, é um cabo de vassoura que para o adulto tem uma função específica, mas para a criança vira um belo cavalo ou numa espada de herói (TEIXEIRA, 2013).

O universo lúdico é para a criança o espaço de suas relações com o mundo adulto e enquanto espaço de práticas lúdicas, ela dialoga com o outro, seja com outra criança ou com outro adulto, se apresentando como sujeito da história produzindo cultura, num espaço geralmente banalizado pelo adulto (TEIXEIRA, 2013).

O lúdico se faz importante na vida da criança, uma vez que, ele promove o estímulo para o desenvolvimento de habilidades, da imaginação e insere o cotidiano ao faz de conta. Por isso, a necessidade de o professor estar preparado para trabalhar as atividades lúdicas com crianças. Estes precisam entender o que pode ser estimulado nas crianças através do brincar como instrumento de aprendizagem.

O lúdico na educação infantil objetiva oportunizar ao educador uma compreensão do significado e importância das atividades lúdicas na educação infantil pois procura provocá-lo, quando traz o brincar intencional com objetivos claros da relação desta ação com a aprendizagem infantil. (PIAGET apud DALLABONA, 2004)

As atividades lúdicas oportunizam que a criança reproduza situações vividas por ela no seu dia a dia, colocando no ato de brincar experiências e novas possibilidades fatores precípuos

para o desenvolvimento de uma pessoa. Concordam Vygotsky, (1991) e Piaget, (1973), que o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo. E a brincadeira estimula esta habilidade, portanto, a aprendizagem acontece através do brincar.

5. A RELAÇÃO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM A LUDOPEDAGOGIA

O lúdico[1] aplicado à prática pedagógica não apenas contribui para a aprendizagem da criança como possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e agradáveis. Cunha (1994) ressalta que a brincadeira oferece "uma situação de aprendizagem delicada", isto é, o educador precisa ser capaz de respeitar e nutrir o interesse da criança, dando-lhe possibilidades para que envolva em seu processo, ou do contrário perde-se a riqueza que o lúdico representa.

O brincar na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, pois é por meio desse processo lúdico que ela explora, experimenta e compreende o mundo ao seu redor. Dessa forma, podemos relacionar o brincar com a teoria construtivista de Piaget e com a Teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky (1991), as quais se complementam na compreensão do processo educativo.

Vygotsky (1991) enfatiza a importância do contexto social na construção do conhecimento. Para ele, o brincar é uma atividade de caráter social, na qual a criança interage com os outros e internaliza formas de pensamento e comportamento.

Portanto, as brincadeiras que envolvem um trabalho de forma organizada e planejada trazem elementos que podem contribuir no desenvolvimento da criança. Assim sendo, a inserção do brincar na educação infantil é de grande importância, uma vez que, proporciona um ambiente rico em estímulos e desafios, fazendo a criança evoluir e obter uma aprendizagem integral.

6. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Na pesquisa realizada, fora adotada a perspectiva metodológica da investigação e se caracteriza-se como qualitativa, de cunho exploratório com os sujeitos da pesquisa, os professores da educação infantil- 0 a 3 anos de idade etapa creche da rede municipal no município de Presidente Kennedy/ES.

A pesquisa foi aplicada em uma creche da Rede Municipal do município de Presidente Kennedy/ES, que atende crianças entre zero e três anos de idade, garantindo o direito à educação para a primeira infância que está localizada na área rural do referido município.

1 Conceito do termo lúdico: O lúdico é um adjetivo masculino com origem no latim ludos que remete para jogos e divertimento. Uma atividade lúdica é uma atividade de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas. Em alguns dicionários aparece como definição de passatempo, atividade mental(CARDOSO,2021).

Para a coleta de dados foi utilizado à técnica primária através de questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas com as professoras selecionadas e que aceitarem participar da pesquisa presencial e roda de conversas.

De acordo com estudos, a pesquisa de campo tem como prerrogativa abranger desde um levantamento de dados até estudos mais analíticos, e assim contribuir para a obtenção de dados favoráveis, considera a coleta de dados onde o fenômeno ocorre, portanto, permite a técnica de observação do sujeito em estudo (SEVERINO, 2007).

7. ANÁLISES DOS RESULTADOS DA RODA DE CONVERSA: PROMOVENDO A IMPORTÂNCIA DO "BRINCAR" NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Análises Descritivas dos Resultados da Roda de Conversa: Promovendo a Importância do 'Brincar' na Educação Infantil, apresenta um estudo qualitativo baseado em uma roda de conversa com professoras da Educação Infantil. A técnica possibilitou espontaneidade e validação completa das respostas, com as participantes identificadas por letras para garantir sigilo. Estruturada em cinco partes, a roda de conversa abordou:

Compartilhando Experiências: As professoras destacaram práticas bem-sucedidas e desafios no uso do brincar como ferramenta educativa, como "cantinhos da imaginação" e jogos cooperativos. Na primeira parte da roda de conversa, intitulada "Compartilhando Experiências", as professoras tiveram a oportunidade de trocar relatos pessoais e profissionais sobre a utilização do brincar na Educação Infantil. Este momento inicial foi crucial para estabelecer uma base de entendimento comum e promover um ambiente de troca aberta e colaborativa.

As participantes destacaram diversas práticas bem-sucedidas que têm praticado em suas salas de aula, assim como os desafios enfrentados. Entre eles, "cantinho da imaginação" em sua sala de aula, onde as crianças podem explorar diferentes papéis e situações de forma lúdica. Jogos cooperativos que incentivam a interação social e ajudam na construção de habilidades de resolução de conflitos. Atividades ao ar livre, como brincadeiras de faz-de-conta no jardim, que permitem uma conexão mais próxima com a natureza e desenvolvem a motricidade grossa das crianças. Projetos temáticos que incorporam jogos e brincadeiras.

Durante a troca de experiências, as professoras também discutiram os desafios que enfrentam na promoção do brincar. Esses desafios incluem a falta de recursos adequados, a pressão por resultados acadêmicos imediatos e a necessidade de justificar o valor educativo do brincar para pais e administradores escolares. Através da discussão, ficou claro que, apesar dos obstáculos, as professoras estão comprometidas em integrar o brincar em suas práticas pedagógicas devido aos inúmeros benefícios observados no desenvolvimento das crianças.

Reflexão sobre Ações Educacionais Intencionais: A segunda parte da roda de conversa focou na exploração do conceito de ações educativas intencionais, destacando a importância do planejamento e da execução de atividades direcionadas que promovam uma aprendizagem integral através do brincar. As professoras participantes compartilharam suas práticas e estratégias que exemplificam como o brincar pode ser intencionalmente incorporado no currículo da Educação Infantil para maximizar o desenvolvimento das crianças.

Ações educativas intencionais são aquelas planejadas deliberadamente para alcançar objetivos específicos no desenvolvimento das crianças. Elas envolvem a criação de ambientes e atividades que estimulam a curiosidade, a exploração e a aprendizagem ativa. No contexto do brincar, isso significa utilizar jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas de forma estruturada para promover competências cognitivas, sociais, emocionais e físicas.

Estratégias Eficazes Identificadas pelas Professoras: Utilização de projetos temáticos que incorporam jogos e brincadeiras. Organização do ambiente da sala de aula para incentivar a exploração inovadora. Inclusão do brincar no planejamento diário. Utilização de projetos temáticos que incorporam jogos e brincadeiras. Importância de organizar o ambiente da sala de aula de forma a incentivar a exploração inovadora. Inclusão do brincar no planejamento diário, garantindo que todas as crianças tenham tempo suficiente para se envolverem em atividades lúdicas significativas.

A discussão com as professoras foi enriquecida pelas teorias de Piaget e Vygotsky, fornecendo uma base sólida para entender o impacto dessas práticas intencionais:

Piaget (1973): Em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, Piaget argumenta que as crianças constroem conhecimento ativamente através da interação com o ambiente. Ele divide o desenvolvimento em quatro estágios: sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. As atividades lúdicas descritas pelas professoras, como a exploração da natureza e o brincar com água, correspondem aos estágios sensório-motor e pré-operacional, onde as crianças aprendem principalmente através da manipulação de objetos e da experimentação direta. O brincar permite que as crianças experimentem e explorem o mundo ao seu redor de maneira segura e criativa, promovendo o desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (1996): Destaca a importância da interação social e da mediação no desenvolvimento cognitivo. Introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de um adulto ou de pares mais capazes. A intencionalidade na criação de ambientes e atividades permite que os professores identifiquem oportunidades para interações ricas e significativas que promovem o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

A reflexão sobre ações educativas intencionais levou as professoras a reconhecerem a importância do planejamento e da organização de atividades lúdicas para promover a aprendizagem. Elas se comprometeram a aplicar os conceitos discutidos em suas práticas pedagógicas e a colaborar na criação de um plano de ação coletivo. Este plano incluirá metas e estratégias específicas para integrar o brincar de maneira intencional no cotidiano escolar, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Vivência e Experimentação: A terceira parte da roda de conversa foi dedicada à vivência e experimentação, proporcionando às professoras a oportunidade de colocar em prática as ações educativas intencionais discutidas anteriormente. Esta etapa foi essencial para que elas pudessem experimentar de forma prática as estratégias de ensino lúdico e refletir sobre suas implicações na rotina pedagógica.

Durante a vivência, as professoras foram convidadas a participar de uma atividade prática que simulava o ambiente de uma sala de aula na Educação Infantil. Foram disponibilizados diversos materiais, como blocos de construção, fantasias, instrumentos musicais e materiais artísticos, para que pudessem criar cenários de brincadeiras e aplicar as ações educativas intencionais na prática.

A vivência e experimentação de ações educativas intencionais demonstraram ser uma prática valiosa para enriquecer a pedagogia na Educação Infantil. As professoras puderam observar, em um ambiente controlado, como as crianças reagem a diferentes tipos de brincadeiras e como essas atividades podem ser estruturadas para promover o desenvolvimento integral.

A etapa de vivência e experimentação proporcionou às professoras uma compreensão prática das ações educativas intencionais e sua aplicação na Educação Infantil. Essa experiência reforçou a importância de um planejamento cuidadoso, da organização do ambiente e da utilização de materiais diversificados para promover o desenvolvimento integral das crianças através do brincar. As reflexões e insights obtidos durante esta etapa serão fundamentais para aprimorar as práticas pedagógicas e garantir uma educação infantil mais rica e significativa.

Benefícios do Brincar e da Ludopedagogia: Discussão sobre os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos fortalecidos pelo brincar. Na quarta parte da roda de conversa, as professoras discutiram detalhadamente os múltiplos benefícios do brincar aliado à ludopedagogia para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. A discussão abordou aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos, evidenciando como o brincar pode ser uma ferramenta poderosa para promover o aprendizado e o crescimento das crianças.

A ludopedagogia, que integra o lúdico na prática pedagógica, proporciona um ambiente de aprendizagem onde o brincar é valorizado como um método essencial de ensino. As professoras destacaram várias práticas que incorporam a ludopedagogia:

Projetos Temáticos: Projetos que envolvem jogos e brincadeiras, como um projeto sobre "os animais" com atividades de dramatização e exploração, permitem que as crianças aprendam sobre temas específicos de maneira profunda e envolvente.

Ambientes de Aprendizagem Preparados: Salas de aula organizadas com diferentes áreas dedicadas, como cantinhos de leitura, espaços de artes e áreas de construção, incentivam a exploração autônoma e diversificada das crianças.

Planejamento Diário Inclusivo: A inclusão de períodos regulares de brincar livre e atividades lúdicas no planejamento diário garante que as crianças tenham tempo suficiente para se envolverem em brincadeiras significativas que promovam o desenvolvimento integral.

A discussão sobre os benefícios do brincar e da ludopedagogia reafirmou a importância dessas práticas na Educação Infantil. Ao integrar o lúdico de maneira intencional e planejada, as professoras podem criar um ambiente de aprendizagem que não apenas promove o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças, mas também torna o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e prazeroso. A ludopedagogia, ao valorizar o brincar como um meio essencial de aprendizagem, contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para os desafios futuros de maneira holística e equilibrada.

Reflexão Final e Compromissos: Compromisso das professoras em aplicar os conceitos discutidos e elaborar um plano de ação para fortalecer o brincar na educação infantil.

8. ANÁLISES DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES

Com o objetivo de compreender a percepção dos professores em relação à prática da ludopedagogia na Educação Infantil e seu impacto no desenvolvimento das crianças, este questionário foi elaborado. Composto por perguntas abertas e fechadas, o questionário buscou explorar as experiências, opiniões e práticas dos professores da instituição de ensino em relação à realização de atividades lúdicas que estimulem a imaginação e promovam o desenvolvimento integral das crianças. A análise dos resultados forneceu conhecimentos valiosos para o aprimoramento das práticas pedagógicas, bem como para o fortalecimento do papel do brincar na Educação Infantil como ferramenta essencial para o crescimento e aprendizado das crianças.

A maioria das professoras, representando 66,7%, possui entre seis e 15 anos de experiência na Educação Infantil. Este grupo significativo sugere um corpo docente com uma sólida experiência prática, refletindo um bom equilíbrio entre conhecimento teórico e aplicação prática, possivelmente resultando em estratégias pedagógicas mais refinadas e eficazes.

Além disso, 16,7% das professoras têm menos de cinco anos de experiência, indicando a presença de profissionais mais recentes na área. Estas professoras podem trazer novas perspectivas e abordagens contemporâneas para a sala de aula, embora ainda estejam em processo de amadurecimento de suas práticas pedagógicas.

Por fim, outros 16,7% das professoras têm mais de 15 anos de experiência, representando um grupo altamente experiente. Essas profissionais provavelmente têm uma profunda compreensão dos desafios e oportunidades na Educação Infantil, sendo recursos valiosos para orientação e formação de professoras menos experientes.

A análise da formação acadêmica das professoras participantes da pesquisa revela um equilíbrio interessante e altamente qualificado entre os níveis de especialização. Metade das professoras, 50%, possui Pós-graduação Lato Sensu, que geralmente inclui especializações e MBAs, focando em ampliar conhecimentos práticos e aplicáveis diretamente no contexto educativo. Este grupo de professoras está bem preparado para programar estratégias pedagógicas inovadoras e adaptar-se às necessidades imediatas da sala de aula, trazendo um enfoque prático e especializado para a Educação Infantil.

A questão sobre o contato com o conceito de ludopedagogia na formação acadêmica ou prática profissional revela um cenário que merece atenção e reflexão. Com 66,7% das professoras respondendo que não tiveram contato com o conceito de ludopedagogia e apenas 33,3% afirmando que sim, fica evidente uma lacuna significativa na formação e na prática docente relacionada a essa abordagem pedagógica.

A análise das respostas das professoras apresentadas no quadro três reflete uma compreensão ampla e profunda sobre a importância de brincar no contexto escolar para o desenvolvimento infantil e, assim, para a aprendizagem. Diversos aspectos são destacados, incluindo a conexão entre o brincar e o aprendizado, a promoção da imaginação e criatividade, o desenvolvimento de habilidades práticas e sociais, a expressão das vivências da criança e a introdução a novas experiências.

No geral, as respostas evidenciam uma compreensão da ludopedagogia como uma abordagem pedagógica dinâmica, que valoriza o brincar como um meio eficaz de promover o desenvolvimento integral das crianças e facilitar o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

A análise das respostas das professoras sobre os principais desafios enfrentados ao tentar incorporar a ludopedagogia em suas atividades revela uma série de obstáculos e considerações importantes. Esses resultados reforçam a hipótese de que os principais desafios na incorporação da ludopedagogia em suas atividades, como relatados pelas professoras, estão relacionados à necessidade de planejamento adequado, disponibilidade de recursos, busca por aprendizado

contínuo, engajamento da equipe e superação de resistências à mudança. Esses desafios ressaltam a complexidade e a importância de uma abordagem colaborativa e comprometida na melhoria da ludopedagogia na Educação Infantil.

A análise das respostas dos professores sobre como selecionar ou desenvolver atividades que promovam o brincar de forma educativa e lúdica revela diferentes abordagens e critérios utilizados. As respostas demonstram um compromisso dos professores em selecionar ou desenvolver atividades que não apenas promovam o brincar de forma educativa e lúdica, mas também se certifiquem dos padrões educacionais específicos e das necessidades específicas de cada turma. A utilização de materiais didáticos e a compreensão dos objetivos da BNCC são aspectos recorrentes nas abordagens mencionadas, fundamentando uma integração desses elementos.

A compreensão dos objetivos da BNCC é fundamental para a escolha e utilização dos materiais didáticos na Educação Infantil. Educadores precisam estar cientes dos propósitos específicos de cada campo de experiência para planejar atividades que atendam às necessidades e interesses das crianças de maneira eficaz. A análise das respostas dos professores sobre a relação entre as atividades que envolvem o brincar e os objetivos de aprendizagem desejados revela uma compreensão profunda e integrada da importância do brincar no processo educacional.

A análise dos resultados do questionário aos professores revelou uma percepção clara e valorizada da ludopedagogia como uma abordagem essencial para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. No entanto, também destacou a necessidade de formação contínua e apoio institucional para superar os desafios na incorporação dessas práticas. A valorização do brincar, alinhada aos objetivos educacionais, demonstra o compromisso dos professores em promover um ambiente de aprendizagem rico, significativo e adaptado às necessidades das crianças.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa realizada que investigou a forma que os professores utilizam o brincar como ferramenta de aprendizagem para crianças de 0 a 3 anos em uma creche do Centro Municipal de Educação Infantil em Presidente Kennedy/ES e os dados coletam apontam que a metodologia da ludopedagogia pode promover efetivamente a aprendizagem das crianças. Através de rodas de conversa e questionários com as professoras, confirmou-se que o brincar, quando aplicado de forma dirigida, contribui positivamente o processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados indicam que as professoras reconhecem a importância do brincar para o desenvolvimento integral das crianças e utilizam diversas estratégias lúdicas. E para isso torna se essencial um ambiente preparado com um planejamento cuidadoso para maximizar o

aprendizado através do brincar. As professoras enfatizam a importância de ações educativas intencionais e mediação adequada para criar um ambiente de aprendizado estimulante.

A pesquisa realizada buscou contribuir para a compreensão do ludopedagogia na Educação Infantil, afirma que, quando planejado e intencional, o brincar pode transformar significativamente a experiência educativa na promoção de um aprendizado dinâmico e adequado as diferentes necessidades. Novos estudos são necessários para aprofundar a compreensão do ludopedagogia e explorar as melhores práticas para aprimorar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica**. São Paulo: Loyola, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF,23 de Dezembro de 1996.

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

BUENO, Priscila Rocha Luíz. PERES, Jonathan Amorim. MAIO, Eliane Rose. **O Brincar na Educação Infantil**. XX Semana de Pedagogia da UEM VIII Encontro de Pesquisa em Educação / I Jornada Parfor. Universidade Estadual de Maringá. 2013.

CUNHA, Nylse Helena. **"Brinquedoteca: um mergulho no brincar"**. São Paulo: Matese, 1994.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. **O Lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Revista de divulgação técnicocientífica do ICPG, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004. em:https://www.melhorescola.com.br/artigos/trajetoria-da-educacao-infantil-no-brasil-e-a-sua-importancia-na-formacao-do-individuo. Acesso em: 25/11/2023.

FERREIRA, Naura Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação**. Atuais tendências, novos desafios. 4 ed. São Paulo. Cortez.2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE,Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1996.

KISHIMOTO, T. M.. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez 1998.

LIMA, E. S. **Como a Criança Pequena se Desenvolve**. São Paulo: Sardinho, 2001.

MELHOR ESCOLA. **A Trajetória do Ensino Infantil ao Longo dos Anos e Entenda a sua Importância na Formação da Criança**. Disponível

MORENO, g. l.; PASCOAL, j. d. **Pressupostos Epistemológicos na Educação Infantil:** o lúdico, a construção do conhecimento e a prática pedagógica em uma pré-escola. Londrina: UEL,2001.

PEREIRA, Graciele Perciliana de Carvalho; DEON, Vanessa Aparecida. **As Concepções de Infância e o Papel da Família e da Escola no Processo de Ensino-Aprendizagem**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 5, 8 de fevereiro de 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/5/as-concepcoes-de-infancia-e-o-papel-da-familia-e-da-escola-no-processo-de-ensino-aprendizagem. Acesso em: 28/12/2023.

PIAGET, Jean. **O Tempo e o Desenvolvimento Intelectual da Criança**. In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense,1973.

TEIXEIRA, Maria das Graças de Souza. **Brinquedos e Brincadeiras e a Construção do Conhecimento**. Universidade Federal da Bahia. 2013.

UNICEP. **Método de Ensino Waldorf:** o que é, como surgiu e como funciona.2023. Disponível em: https://blog.unicep.edu.br/metodo-de-ensino-waldorf/Acesso em: 01/12/2023.

VOLPATO, G. **Do Brinquedo e do Brincar-Um Pouco de História**. Coletânea do V Encontro-do Esporte, Lazer e Educação Física.Maceió, 1997.

VYGOTSKY,Lev Semenovivtch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins fontes,1991.

MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MUSIC AS A DIDACTIC RESOURCE IN THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Raquel das Neves Batalhas Benevides[1]
Nilda da Silva Pereira[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo põe em evidência as contribuições que a música leva ao desenvolvimento da aprendizagem da criança entre 4 e 5 anos de idade. A atividade musical é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento cognitivo e potencializa a aprendizagem do ser humano. O objetivo geral foi avaliar as contribuições da música como recurso didático no desenvolvimento integral da criança na educação infantil. Os objetivos específicos consistiram em identificar se as educadoras consideram a música como recurso didático para o desenvolvimento integral de crianças da educação infantil; discutir sobre a educação infantil, a música na educação e práticas educativas na educação quilombola; e, por fim, verificar, nas práticas pedagógicas das educadoras, como a música pode contribuir no cotidiano das crianças para melhorar a aprendizagem integral. Para subsidiar, elencamos os seguintes referenciais: Vygotsky (1994, 1999), Comenius (1997), Souza (2015), os documentos normativos que abordam sobre a educação infantil - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012). A abordagem da pesquisa foi qualitativa, participativa e exploratória. O estudo foi desenvolvido com as educadoras (professoras e auxiliares de classe) das turmas da educação infantil em um centro municipal de educação infantil (CMEI) da Comunidade Quilombola de Boa Esperança no município de Presidente Kennedy (ES). Os resultados da pesquisa apontam que a música colabora para a vida humana de inúmeras formas, aparecendo em atividades realizadas no cotidiano da escola. A prática musical auxilia as crianças a aprender a se desenvolver, interagir, socializar, assim como na oralidade, ganhando espaço próprio e passando a ser vistas pela sociedade sob diferentes perspectivas. Muitas vezes, a música não recebe o mesmo nível de importância que outras disciplinas, dificultando a integração.

Palavras-chave: Música. Aprendizagem. Educação infantil.

ABSTRACT

This article highlights the contributions that music makes to the development of children's learning between 4 and 5 years old. Musical activity is a fundamental strategy for cognitive development and enhances of the learning human being. The general objective of the study was to evaluate the contributions of music as a teaching resource in the integral development of children in early childhood education. The specific objectives were to identify whether women educators consider music as a didactic resource for the integral development of students in early childhood education; discuss early childhood education, music in education and educational practices in quilombola education; and, finally, verify in the pedagogical practices of women educators how music can contribute to children's daily lives to improve integral learning in early childhood education. To provide support, we list the following references: Vygotsky (1994, 1999), Comenius (1997), Souza (2015), and the normative documents that address early childhood education – National Curriculum Reference for Early Childhood Education (BRAZIL, 1998), National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (BRZIL, 2010), National Common Curricular Base (BRAZIL, 2017), National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education in Basic Education (BRAZIL, 2012). The research approach was qualitative, participatory and exploratory and was developed with women educators (teachers and classroom assistants) from early childhood education classes at a municipal early childhood education center (CEMEI, acronym in the Portuguese language) of the Quilombola Community of Boa Esperança in the municipality of Presidente Kennedy (BRAZIL, ES). The research results indicate that music contributes to human being in countless ways, appearing in activities carried out in everyday school life. Musical practice helps children learn to develop, interact, socialize, as well as in orality, gaining their own space, and starting to be seen by society from different perspectives. Often, music is not given the same level of importance as other subjects, making it difficult to integrate.

Keywords: Music. Learning. Early childhood education.

1. INTRODUÇÃO

O artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define que a educação infantil objetiva promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas questões físicas, sociais, intelectuais e psicológicas (BRASIL, 1996). Desse modo, os/as professores/as buscam novas ferramentas didáticas para suas práticas pedagógicas, com o intuito de proporcionar às crianças o desenvolvimento que servirá tanto para a vida escolar, como para o dia a dia.

A música pode servir de auxílio no desenvolvimento das questões levantadas pela LDB (BRASIL, 1996), visto que pode ser usada como recurso capaz de colaborar para o desenvolvimento integral da criança durante o período de educação da primeira infância até as demais etapas da vivência escolar.

No entanto, a falta de aprofundamento de estudos sobre a música e o uso de antigas práticas pedagógicas tornavam a metodologia de muitas/os professoras/es mecanizada, com repetição constante de gestos e movimentos no acompanhamento das canções, banalizando-as. Outras/os educadoras/es já estão trabalhando novos modelos de ensino escolar que valorizem o processo de criatividade em sala de aula, todavia usam esses recursos no intuito deixar as crianças livres para fazerem o que quiserem e, finalmente, retirando a responsabilidade de planejar a aula (BRITO, 2003).

A música na educação infantil é utilizada em momentos como na hora do lanche, hora de dormir e nas datas comemorativas. Entretanto, na maioria das vezes, é usada repetidamente, isto é, exclusivamente para criar hábitos e atitudes. Nessa perspectiva, usar as músicas sem direção, sem pensar no que está fazendo, simplesmente mecanizando o momento, elimina qualquer possibilidade de uso da canção na proposta de socialização, desenvolvimento e aprendizado da criança.

Conforme a Professora Doutora em Educação, Monique Andries Nogueira (2004, p. 23), "a prática de música, seja pelo aprendizado de um instrumento, seja pela apreciação ativa, potencializa a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato". A música exerce forte influência na aprendizagem por meio da integração da criança com o ambiente, com as/os amigas/os, estimulando-a em aspectos como interação, socialização e oralidade. Diante disso, apresentamos os resultados da pesquisa de mestrado, com o título Música como recurso didático no desenvolvimento integral da criança da educação infantil, realizada no Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação, do Centro Universitário Vale Do Cricaré (Univc-Es), em 2022/2023, com a seguinte questão-problema: como a música pode contribuir de forma significativa na aprendizagem das crianças na educação infantil? Destacamos como hipótese que a música pode ser utilizada como recurso didático para melhorar a compreensão e o desenvolvimento das atividades realizadas na educação infantil. Confirmamos tal conjectura por meio da revisão

da literatura e pelas produções dos dados admitidas pelos sujeitos participantes. Demonstramos que a música contribui para o desenvolvimento integral da criança.

O aprimoramento da sensibilidade musical e o desenvolvimento de outras competências, com a inserção das habilidades da criança, tornam-se essenciais na educação infantil.

A pesquisa teve, como objetivo geral, compreender as contribuições da música como recurso didático no desenvolvimento integral da criança na educação infantil. Os objetivos específicos delineados foram os seguintes: identificar a essencialidade da música na didática para o desenvolvimento completo de crianças da educação infantil, na visão de educadoras/es; discutir sobre a música na educação infantil quilombola; verificar, nas práticas pedagógicas trabalhadas, como a música pode contribuir no cotidiano das crianças para melhorar a aprendizagem integral.

O princípio do uso da música na educação infantil busca expandir as áreas do conhecimento da criança, potencializando o desenvolvimento cognitivo, visto que a música estimula a socialização com o outro. Além disso, a linguagem musical permite a expressão emocional, contribui com o raciocínio lógico, memorização, tornando, assim, necessário que a canção seja introduzida corretamente na prática pedagógica docente. Dessa forma, pode-se dar à música o lugar de destaque que deveria em sala de aula – não ignorar a sua importância e os benefícios que ela pode trazer para o pleno desenvolvimento da criança.

A investigação teve abordagem qualitativa, participativa/exploratória e foi desenvolvida na Comunidade Quilombola de Boa Esperança, no município de Presidente Kennedy (ES), com educadoras das turmas de um centro municipal de educação infantil (CMEI), que cumpre o direito à educação das crianças de 0 a 3 anos, bem como as de 4 e 5 anos de idade. O CMEI é público e funciona na zona rural. Trabalhamos com as músicas da cultura das crianças, como cantigas de jongo e capoeira. O estudo mostra a participação da pesquisadora e a interação de outras pessoas na produção de conhecimento sobre o tema.

Esta pesquisa, portanto, traz discussões sobre a educação infantil, a música na educação e práticas educativas na educação quilombola. Para subsidiar a investigação, foram utilizados estudos de Vygotsky (1999), Comenius (1997) e Souza (2015), entre outros. Também foram pesquisados documentos normativos: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Base Nacional Comum Curricular (2017) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012).

O referencial teórico apresenta, inicialmente, fundamentos da educação infantil. Em seguida, apresentam-se as teorias que ilustram o início do processo de musicalização no contexto educacional, alinhando a música como uma ferramenta pedagógica que contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Estudos realizados por teóricos como Vygotsky (1994, 1999) e Comenius (1997), com seus conceitos sobre fundamentos biogenéticos, juntamente com os aspectos biológicos e psicológicos, são reforçados pela interpretação das experiências da infância como meio satisfatório de explicar o desenvolvimento humano.

As formulações de Vygotsky discorrem sobre o tema do desenvolvimento humano no contexto da socialização, em que o fator primordial, para adquirir conhecimento e progredir, é a compreensão das relações com as/os outras/os. Acentua-se a importância da dimensão social no desenvolvimento humano. E, por fim, sobre as práticas da educação quilombola, visto que o lócus de pesquisa é uma comunidade quilombola.

O estudo exploratório e descritivo desenvolvido pelo método qualitativo é uma abordagem que visa a investigar um fenômeno, problema ou área de interesse de maneira aprofundada e sistemática. Essa prática é frequentemente utilizada quando há uma necessidade de conhecimento prévio sobre o tema ou ao se buscar compreensão mais profunda de um fenômeno específico.

A análise das produções dos dados em um estudo de campo, conforme a metodologia de Laurence Bardin (2016), envolve perspectiva qualitativa para examinar e compreender os dados coletados. Bardin (2016) propõe uma estratégia de análise qualitativa de conteúdo, que pode ser aplicada a diferentes tipos de dados, como entrevistas, observações e documentos.

Diante do tema em questão, entende-se que esta pesquisa, por possuir abordagem qualitativa, almejou estabelecer estratégias a fim de alcançar os objetivos propostos. Buscou-se uma metodologia que conduzisse um estudo de pensamentos do objetivo geral e dos objetivos específicos, assim como o envolvimento direto dos/as participantes.

A produção de dados foi realizada por meio de um roteiro para entrevistas com perguntas semiestruturadas. De acordo com Manzini (1990/1991, p. 154), "a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista".

A primeira ação foi comunicar a direção da escola sobre a pesquisa, bem como apresentar de que forma seria desenvolvida. Posteriormente, foi enviado para três professoras do CMEI, via WhatsApp, o roteiro de entrevista, buscando ilustrar as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas em sala de aula, utilizando a música como ferramenta de ensino-aprendizagem.

Realizamos uma roda de conversa com três professoras regentes e três educadoras auxiliares de classe que foram sujeitos para a escolha de atividades que envolvessem músicas que potencializassem o desenvolvimento das crianças, nas opiniões delas, bem como, as mais usadas pelo grupo. A roda de conversa foi realizada na própria escola, com dia e hora estabelecidos conforme disponibilidade das educadoras.

2. A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A roda de conversa foi um momento fundamental para elencarmos as principais atividades usadas pelas educadoras que envolveram a música e que potencializaram o desenvolvimento das crianças.

As atividades destacadas pelas profissionais foram as seguintes:

• o ensino das letras e números;

• o ensino das cores, na qual elas trabalham através da canção "Pintinho Amarelinho" (LUPORINI, 2006);

• atividades sobre animais, música 'Sítio do Seu Lobato' (LUPORINI, 2014), na qual elas destacaram a imitação de sons e gestos dos bichos que as crianças reproduzem;

• atividades que envolvem interação, trabalho com frutas e verduras, cantigas de rodas, meios de transportes;

• ensino da língua inglesa, na qual elas abordaram que as crianças aprendem as pronúncias com mais facilidade;

• utilização de livro "Aprende Brasil", que vem com sugestões de músicas para elas trabalharem nas atividades.

Durante a roda de conversa, as educadoras responderam sobre suas práticas e buscaram a música em suas aulas, garantindo que isso não fosse trabalhado isoladamente.

Na observação, notou-se que a música está presente em sala de aula. As professoras incluem canções em suas atividades, e as crianças participam bem mais nesses momentos, por poderem se socializar e interagir mais com suas/seus colegas.

O CMEI tem aula de música e dança, mas existe separação na realização dessas aulas. As meninas são direcionadas a fazer somente a aula de dança, enquanto os meninos realizam a aula de música. Essas aulas são realizadas no mesmo horário. Nesse momento não há a interação de todas as crianças da sala.

A entrevista foi realizada por meio de um roteiro de perguntas. As questões abordadas estão em destaque neste texto, e na sequência fazemos as análises. A primeira questão nos levou a entender *quando as professoras utilizam a música em suas aulas*, pedindo que relatassem.

As educadoras relataram que utilizam a música nas atividades de rotina, como nas aulas sobre o corpo humano (cabeça, ombro, joelho e pé) e para trabalhar com as cores, números, dentre outros aspectos. Vale destacar que a Professora B relatou que utiliza música em suas aulas

> para criar na sala de aula momentos de ludicidade, interação e conhecimento cultural. A experiência foi uma aula sobre os animais, em que eles identificavam os animais domésticos e imitavam os sons emitidos por eles.

Nesse sentido, a música torna-se uma ótima ferramenta para envolver as crianças na realidade de aprendizagem em que vivem. A música oferece infinitas possibilidades para o trabalho com experiências de alfabetização que podem ser adaptadas, modificadas e, o mais importante, levar a resultados diferentes dos propósitos inicialmente delineados pelos/as professores/as.

As professoras entrevistadas descreveram que a música é indispensável para o desenvolvimento das crianças, uma vez que, com ela, são trabalhados a oralidade, os gestos e a imaginação.

Como se pode perceber, a música contribui para a vida humana e traz felicidade às pessoas. Os/as professores/as podem desenvolver práticas de ensino baseadas no ambiente escolar para ampliar os sentidos das crianças, especialmente a audição, e estimular a escuta. Chiarelli e Barreto (2005) acreditam que a música é importante para o desenvolvimento intelectual das crianças, a interação social e a harmonia pessoal, promovendo a integração e a inclusão. Para ele, a música é de vital importância na educação, tanto como atividade quanto como ferramenta interdisciplinar na educação infantil.

Ao examinar a incorporação da música na sala de aula, é essencial considerar vários gêneros musicais, expressões artísticas e abordagens pedagógicas, posto que todos desempenham papel crucial na formação dos indivíduos. Isso exige que as/os educadoras/es adotem perspectiva crítica e se envolvam ativamente com as diversas origens sociais e culturais de suas/seus estudantes, criando métodos de ensino alternativos que atendam às suas necessidades específicas (SIMÕES; ARRUDA, 2017).

Questionamos, às professoras, *se usam com as crianças atividades musicais em sala de aula e se é necessário ter formação*. Elas relataram que não precisam de conhecimentos específicos sobre as técnicas musicais, porque trabalham conteúdos inserindo a música e não propriamente a educação musical. A Professora C complementou que "não é necessário ter formação em música, pois, conforme a BNCC, o professor precisa trabalhar com sons, gestos e movimentos".

Pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), são considerados campos de experiências *o eu, o outro e o nós*; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses componentes organizarão os estilos de aprendizagem das crianças de acordo com cada ambiente, para que esses direitos de aprendizado possam ser vivenciados e aprendidos. Segundo a BNCC, a linguagem corporal da criança está em diálogo com as linguagens

da música, da dança, do teatro e da brincadeira, como forma de se expressar, compreender limitações e potencialidades.

No que diz respeito a experiência, traços, sons, cores e formas, a música se adequa no escopo proposto pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 46): "Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias".

A implementação da BNCC no Brasil resultou no aumento do tempo dedicado à arte e suas diversas formas de expressão, incluindo a obrigatoriedade do ensino musical desde a infância. Como resultado, há um foco crescente nas discussões sobre a formação de professores/as e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas especificamente concebidas para a educação infantil.

> Pontuar a música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua nova condição de indivíduo e cidadão (ZAMPRONHA, 2002, p. 120).

Assim, o propósito não é defender a substituição dessas/es professoras/es por outros especialistas com formação em música para trabalhar com atividades que envolvam essa arte. Pelo contrário, enfatiza-se a necessidade de maior investimento no desenvolvimento das/os profissionais que atuam nessa fase de ensino.

Sobre *a finalidade de trabalhar música e movimento na educação Infantil*, as docentes responderam:

> A finalidade de se trabalhar música na educação permite trabalhar de forma lúdica o conteúdo. Além de favorecer a imaginação, a memória, trabalha a coordenação motora, interação e socialização (Professora A).
>
> Uma das finalidades da música é para que as crianças identifiquem seu próprio nome e os nomes de colegas de classe e pessoas de que convivem (Professora B).
>
> Utilizando música nas aulas, faz com que os alunos aprendam de forma dinâmica e atrativa, pois auxilia de forma significativa no ensino-aprendizagem (Professora C).

Foi possível perceber, na fala das professoras, que, utilizando a música como ferramenta pedagógica, os conteúdos são trabalhados de forma dinâmica, despertando o interesse das e dos estudantes por meio de um ambiente prazeroso no ensino- aprendizagem.

A música desempenha papel significativo na educação infantil, pois demonstra melhorar e estimular o crescimento mental e psicológico das crianças pequenas. Essa desenvoltura, por sua vez, beneficia a alfabetização e a capacidade de aprendizagem das crianças. Além disso, a música reforça a socialização em sala de aula, estimula a criatividade, estimula o desenvolvi-

mento da coordenação motora e da expressão corporal e ajuda a melhorar as habilidades de linguagem oral, permitindo a integração cultural, tornando-se componente essencial do currículo da educação infantil.

Quando as atividades musicais são realizadas nas escolas, a meta não é formar músicos, mas abrir canais sensoriais, promover a expressão emocional, ampliar a formação geral, promover formação integral por meio da vivência e da compreensão da linguagem musical (CHIARELLI; BARRETO, 2005). A linguagem musical é uma maneira fundamental de expressão humana que facilita a comunicação e a integração social. É um aspecto necessário, que deve ser integrado ao contexto do ensino, especialmente na educação infantil.

Proporcionar às crianças oportunidades de ouvir música pode ativar o sistema auditivo e estimular os sistemas motor e emocional. A música não envolve apenas nossos ouvidos, mas também nossos músculos. Quando ouvimos as primeiras notas ou ritmo de uma música, podemos inconscientemente começar a mover ligeiramente a cabeça, os pés ou o tronco. O envolvimento está presente nas crianças pequenas, que muitas vezes são tocadas pelas melodias, balançam e movem-se graciosamente em resposta.

Indagamos *de que forma a música pode entrar em um planejamento para a educação infantil*. Vejamos o que elas responderam.

> Para que a música seja eficaz, ela não pode ser introduzida ao acaso. Deve ter conteúdo compreensível que permita ao professor adaptá-lo ao material apresentado (Professora A).
>
> Deve ser utilizada como uma ferramenta de ensino que, além de ampliar o conhecimento, proporcione momentos agradáveis aos alunos (Professora B).
>
> A música deve estar presente no planejamento e integrada no cotidiano escolar, porque contribui para o desenvolvimento integral da criança (Professora C).

A partir disso, conclui-se que os processos de musicalização com crianças em instituição escolar devem se compor como ações pedagógicas intencionais pelos/as educadores/as. O planejamento "é o documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos" (LIBÂNEO, 2001, p. 225).

O planejamento escolar inclui tanto a previsão da organização e coordenação das atividades docentes, conforme os objetivos propostos, como também a revisão e ajustes durante o processo de ensino. É um meio de planejar ações instrucionais e um momento de pesquisa e reflexão intimamente relacionado à avaliação.

É necessário que os/as professores/as pensem e se concentrem no tipo de contribuição que podem dar às crianças por meio de uma determinada música, porque, através do planejamen-

to, pode-se alcançar impacto positivo na aprendizagem da matemática, da leitura e de outras competências na sala de aula.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) traz que a organização das aulas se consolida em dois campos de experiências:

> **Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo** [que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho]: **Identidade e Autonomia, Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática** (BRASIL, 1998, p. 7, grifos no Referencial...).

É fundamental que a música nas aulas siga um planejamento, ao invés de ser abordada de forma aleatória ou apenas para fins de entretenimento, sem significado na educação da criança.

Desse modo, para aproveitar plenamente o poder da música, é indispensável ter um plano bem pensado para a sua utilização, tendo em conta os vários sentidos e conhecimentos dos indivíduos. Entretanto, a música é muitas vezes incorporada nas salas de aula sem qualquer discernimento, sem qualquer ligação com o assunto em questão, o que acaba por prejudicar o objetivo principal de melhorar o processo de ensino. Flores et al. (2010, p. 4, apud MORAIS, 2011, p. 4) destacam a necessidade de consideração cuidadosa de como a música é integrada no currículo:

> Esses "novos caminhos" para o ensino podem estar relacionados ao uso de instrumentos mediadores entre as informações e a compreensão do educando para com essas. Esses instrumentos, essencialmente culturais, aqui são definidos como materiais didáticos (tais como filmes, músicas, poesias, reportagens jornalísticas, livros de literatura etc.), tendem a aproximar a linguagem escolar utilizada no trato com os conhecimentos científicos e a linguagem cotidiana dos alunos, facilitando assim a relação de aprendizagem. A utilização desses instrumentos, porém, não pode estar desvinculada aos trabalhos de planejamento e avaliação do ensino. Planejar é, antes de qualquer coisa, decidir. As decisões vinculadas ao planejamento e uso dos instrumentos são de fundamental importância para a constituição de algum método de ensino que propicie qualidade no ensino.

Diante disso, uma das responsabilidades do/a professor/a é fazer planejamento cuidadoso antes de incorporar a música como ferramenta educacional. Isso envolve fazer seleções criteriosas de músicas que se alinhem com o conteúdo ensinado, garantindo que sejam relevantes e significativas para as e os estudantes. Ao incorporar a música, juntamente com uma variedade de outros recursos audiovisuais, a/o docente facilita uma integração harmoniosa entre a matéria e as crianças.

Outra questão abordada foi s*e as professoras utilizam instrumentos musicais nas atividades cotidianas*. Todas responderam que sim, sempre que possível. A Professora B respondeu que sempre utiliza músicas no início das atividades diárias. Outra professora admitiu que trabalha, inclusive, com alguns instrumentos confeccionados por ela com garrafas *PET*, potes etc.

Envolver as crianças em atividades musicais só pode trazer resultados positivos, uma vez que as canções podem estimular crianças com dificuldades de aprendizagem e ajudar a integrar aquelas que apresentam alguma forma de exclusão de grupo. As crianças que participam dessas atividades aprendem a respeitar-se e a respeitar os outros. Por isso, é inviável que o/a educador/a peça à criança para fazer algo que ela não consiga fazer, pelo contrário, deve valorizá-la, deixá-la sentir-se à vontade e desenvolver suas capacidades e autoestima.

Como a entrevista foi desenvolvida em CMEI que pertence a uma comunidade quilombola, indagamos às professoras *se elas trabalham músicas da cultura quilombola*. Todas responderam que sim, que utilizam em suas aulas. A Professora A explicou que utiliza principalmente nas datas comemorativas.

A música é um dos subsídios culturais expressivos que representam a identidade individual e coletiva. Seu comportamento humano está presente na vida social desde a chamada era das cavernas, quando usavam madeira, ossos e outros materiais para produzir sons.

A educação escolar quilombola visa a colocar em prática um modelo que considera e legitima a história e a cultura locais, os estilos de vida e as reivindicações políticas. Através de práticas pedagógicas, constrói-se uma relação "[...] entre o conhecimento ancestral de matriz africana, a formação da identidade quilombola e as relações de poder, estando vinculada ainda a uma noção de democratização e transformação da sociedade" (SOUZA, 2015, p. 49).

Em seguida, investigamos *se, na opinião das professoras, a música como ferramenta metodológica auxilia no desenvolvimento da criança*:

> Com certeza sim. Pois através do uso da música percebo que auxilia no desenvolvimento da linguagem, na aprendizagem, na concentração, comunicação, expressão corporal (Professora A).
>
> A música pode auxiliar a criança no seu desenvolvimento cognitivo e deve ser usada no ambiente escolar para incentivar a imaginação, a linguagem, a atenção, a memória e outras habilidades (Professora B).
>
> Sim, pois, quando se trabalha com música, o desenvolvimento é melhor (Professora C).

A inserção de metodologias que incluam a música no ambiente escolar, principalmente na educação infantil e na educação familiar, pode proporcionar novas reflexões sobre a humanidade e auxiliar na garantia de igualdade a todas/os. "Essa concepção, levada ao cotidiano escolar, exige a criação de um espaço de diálogo, em que o respeito e a escuta ao outro são fundamentais" (CHAGAS; PEDROZA; BRANCO, 2012, p. 76).

No ambiente escolar, é fundamental o envolvimento no pensamento reflexivo sobre a prática pedagógica, porque a educação passa por inúmeras inovações. Apesar disso, ainda existem escolas que resistem às mudanças e não conseguem promover novas metodologias nas aulas.

O enriquecimento da identidade de uma criança, por meio da brincadeira, é um aspecto essencial a considerar, por contribuir para o desenvolvimento da sua narrativa pessoal e propiciar experiências de aprendizagem significativas, consistentes. Consequentemente, incorporar a música em aulas envolventes e lúdicas pode ser altamente benéfico. A música não só possui profundidade emocional, mas também pode acalmar e melhorar a compreensão da/o estudante em vários aspectos.

Semelhantes a qualquer outra metodologia inovadora, as práticas relacionadas à música exigem que os/as educadores/as explorem ativamente novas perspectivas e demonstrem compreensão profunda do envolvimento e crescimento dos estudantes.

Também perguntamos *se as cantigas de roda são importantes na educação infantil*.

> Sim, trabalha a ludicidade, a representação cultural, regras, valores, boas maneiras, o resgate de nossa cultura. (Professora A).
>
> Sim, as cantigas de roda trabalham a oralidade, os gestos e a ludicidade que as crianças tanto gostam. (Professora B).
>
> Sim, pois auxilia no desenvolvimento cognitivo-afetivo das crianças. (Professora C).

A cultura das e dos estudantes da educação infantil inclui as cantigas de roda como componente lúdico. Na perspectiva de Torre (1989, apud MARTINS, 2012, p. 21), "os conteúdos dos textos poéticos das cantigas de roda englobam conceitos, ideias, maneiras de pensar, agir, valores e criação abstrata, como idioma, literatura, ciências, filosofia, lei, religião, arte".

O produto musical é reconhecido por sua capacidade de auxiliar na socialização das crianças, proporcionando-lhes diversão e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a afetividade, a motricidade e as habilidades cognitivas. É um meio para as crianças construírem e remodelarem a percepção do mundo que as rodeia.

Para finalizar, indagamos às professoras q*uais os benefícios que a música pode fornecer na construção do sujeito*. Elas disseram que:

> Estimula a criatividade e ajuda a relaxar, melhora a comunicação e a socialização além de aumentar a concentração (Professora A).
>
> Os benefícios são que contribui com o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico, além de ser um recurso que auxilia na aprendizagem (Professora B).
>
> O caráter e desenvolvimento de várias etapas na vida cotidiana das crianças (Professora C).

A música é parte integrante da existência humana, permeando diversas fases da vida e servindo como componente-chave da cultura e da rotina diária. Como tal, não só proporciona

entretenimento, mas também tem potencial para aplicação acadêmica, uma vez que pode ser utilizada no ambiente de sala de aula.

> [...] A música pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio-afetivo da criança, pois, já que estão todos correlacionados; áreas indissociáveis formam um único ser provido de necessidades, seja social, seja afetiva (SOARES; RUBIO, 2012, p. 1).

A natureza multifacetada da música é evidente à medida que transcende o seu papel tradicional como forma de entretenimento. Tem potencial para ser utilizada como ferramenta pedagógica que pode ter impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social da criança.

Diante das respostas das entrevistadas, entendemos os desafios que as instituições de ensino enfrentam ao incorporar a música em seus currículos. Muitas vezes, a música não recebe o mesmo nível de importância que as outras disciplinas, dificultando a integração. É imprescindível analisar a infinidade de benefícios que a canção oferece no ambiente escolar.

A música contribui para o desenvolvimento da ensinança através da experiência e da reflexão, favorecendo que as crianças cresçam e progridam intelectual e socialmente. Ao incorporar o conteúdo musical na educação infantil, torna-se viável abordar diversas facetas da aprendizagem e, ao mesmo tempo, proporcionar uma saída divertida para as crianças se expressarem por meio do canto, de canções infantis e da dança, entre outras atividades. Isso destaca a importância de tornar a aprendizagem uma experiência prazerosa no ambiente de sala de aula, com todas as áreas temáticas desempenhando papel fundamental na promoção do desenvolvimento cognitivo de estudantes.

Assim, a utilização da música na educação ajuda a desenvolver e a demonstrar hábitos saudáveis, melhores comportamentos, boas atitudes, o que também pode estar ligado a datas comemorativas, tradições e fatos históricos. Contudo, a música vai mais longe e pode melhorar o ensino e a aprendizagem, resultando em benefícios cognitivos, sociais e emocionais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo confirmou que a educação musical, sem dúvida, é imprescindível para a construção do exercício reflexivo por parte das cidadãs e dos cidadãos, mas é um trabalho que começará a surtir efeito em longo prazo. Pode-se observar que a música colabora para a vida humana de inúmeras formas, aparecendo em atividades realizadas diariamente. É com o auxílio da música que as crianças aprendem a se desenvolver, interagir, socializar, assim como na oralidade, ganhando espaço próprio e sendo vistas pela sociedade a partir de distintas perspectivas.

A importância da integração da música no processo de ensino e aprendizagem pode ser analisada e observada dessa forma. Contudo, a tarefa de formular questões que girem em torno da incorporação da música nas instituições de educação infantil não é fácil. Isso porque abrange um vasto conjunto de fatores que influenciam o cotidiano escolar e não dá suporte aos elementos que auxiliam os/as professores/as em seu trabalho diário. No entanto, puderam-se observar mudanças notáveis ao longo dos anos. É importante perceber que o desenvolvimento musical ocorre de forma contínua, sendo necessário promover e melhorar o ensino e a aprendizagem das crianças desde pequenas. As práticas educativas relacionadas à linguagem da música nos mostram um bom desenvolvimento cognitivo e socialização entre as crianças.

O fazer musical é dinâmico. Quando os/as docentes se apropriam dessa ferramenta, tornam o ensino mais divertido por proporcionar às crianças momentos de alegria, prazer e curiosidade. Se explorada corretamente, a música pode ser um meio eficaz no ensino-aprendizagem, bem como um rico instrumento de socialização e comunicação na educação infantil.

A pesquisa realizada corroborou que a implementação de práticas pedagógicas envolvendo música, na escola estudada, trouxe resultados positivos. Expressar por meio de sons traz papel significativo na vida das crianças, em suas rotinas diárias por meio de atividades bem planejadas. Além de auxiliar na socialização, contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Ocorre a aquisição de diversas habilidades, como proficiência linguística, expressão escrita e coordenação física. A integração da música na educação serve como ferramenta valiosa para educadoras e educadores, oferecendo formação integral às crianças e facilitando o avanço da alfabetização, da competência matemática e da consciência cultural.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de: RETO, Luiz Antero; PINHEIRO, Augusto. São Paulo: Edições 70, 2016. Título original: L'analyse de contenu.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Legislação federal:** leis ordinárias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3: Conhecimento de mundo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **MEC/CNE/CEB**, [Brasília], 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option =com_docman&view= download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17 -pdf&category_slug=deze mbro--2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 maio 2024.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil:** propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; BRANCO, Angela Uchoa. Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 1, p. 73-81, jan.-abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/nxDgVnzDc4wnxkdx48NtyGB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 maio 2024.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte**, n. 3, jun. 2005. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160826201130/ http://www.iacat. com/Revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>. Acesso em: 24 maio 2024.

COMENIUS. **Didática magna**. Aparelho crítico : FATTORI, Marta. Tradução de: BENEDETTI, Ivone Castilho. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Título original: Didactica magna. (Paideia).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUPORINI, Marcos. **Pintinho Amarelinho**. [Campinas]: Bromelia, 2006. 1 CD. Galinha Pintadinha 1.

LUPORINI, Marcos. **Sítio do Seu Lobato**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2014. 1 CD. Galinha Pintadinha 4.

MANZINI, Eduardo. José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf>. Acesso em:24 maio 2024.

MARTINS; Maria Audenôra das Neves Silva. **Cantigas de roda:** o estético e o poético e sua importância para a educação infantil. Curitiba: CRV: 2012.

MORAIS, Lucas Oliveira. O ensino de geografia: novos recursos, velhos desafios. Eixo Temático: 5. Educação e Ensino de Ciências Humanas e Sociais: In: COLÓQUIO INTERNACIONAL "Educação e Contemporaneidade", 5, 2011, São Cristóvão (SE). [**Anais...**]. São Cristóvão (SE): Educon, 2011. p. 1-13. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10472/8/18.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

NOGUEIRA, Monique Andries. A música e o desenvolvimento da criança. Goiás: **Revista UFG**, v. 6, n. 2, p. 22-25, dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48654/23876> Acesso em: 1 maio 2018.

SIMÕES, Juliana Letícia; ARRUDA, Priscila Banzal. **O espaço da música no processo de alfabetização:** um estudo de caso em uma escola confessional. Monografia, Curitiba 2017.

SOARES, Maura Aparecida; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A utilização da música no processo de alfabetização. **Saberes da Educação**, v. 3, n. 1, p. 1-14, 2012. Disponível em: <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Maura.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola:** as pedagogias quilombolas na construção curricular. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/21077/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Shirley%20Pimentel%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de: CIPOLLA NETO, José; BARRETO, Luis Silveira Menna; AFECHE, Solange Castro. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. Tradução de: BEZERRA, Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Título original: Psijologuia iskusstva.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Unesp, 2002.

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

READING COMPREHENSION STRATEGIES FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Samira da Silva Matos[1]
Ivana Esteves Passos de Oliveira[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo apresenta o recorte da dissertação intitulada "Estratégias de Compreensão Leitora para Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)", que teve como objetivo geral obter uma análise de professores do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais sobre suas percepções e experiências que cercam o ensino da compreensão de leitura para alunos com TEA por meio de uma exploração da preparação do professor para usar as estratégias de leitura eficazes, emergentes da pesquisa existente e as estratégias de leitura eficazes relatadas pelo professor na sala de aula. A presente pesquisa investigou como as estratégias de leitura podem auxiliar na melhoria da compreensão de textos de alunos autistas, no 5° ano do ensino fundamental, visando promover autonomia, fluência e entendimento. O estudo foi realizado de forma qualitativa, com análise da literatura existente sobre o uso das estratégias de leitura. Os resultados apontaram que essas estratégias são ferramentas eficazes para o ensino e aprimoramento da leitura, estimulando a criatividade, comunicação e pensamento crítico. Foi proposta uma oficina envolvendo as estratégias de leitura para professores de 5º ano de uma escola em Itapemirim, com base nas estratégias de compreensão leitora de Renata Junqueira de Souza. Concluiu-se que atividades envolvendo estratégias de leitura, quando bem elaboradas de acordo com as necessidades dos alunos, podem contribuir para a formação de bons leitores. Os materiais utilizados como referência encontram-se disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Assim, os principais autores que embasaram esta pesquisa foram: Souza (2010), Freire (1970), Targino (2020) e Reis (2022).

Palavras-chave: Alunos. Autismo. Leitores.

ABSTRACT

This article presents an excerpt from the dissertation entitled "Reading Comprehension Strategies for Students with Autism Spectrum Disorder (ASD)", which had the general objective of obtaining an analysis of 5th year elementary school teachers about their perceptions and experiences that surround teaching reading comprehension to students with ASD through an exploration of teacher preparation to use effective reading strategies emerging from existing research and teacher-reported effective reading strategies in the classroom. This research investigated how reading strategies can help improve the comprehension of texts by autistic students, in the 5th year of elementary school, aiming to promote autonomy, fluency and understanding. The study was carried out qualitatively, with analysis of existing literature on the use of reading strategies. The results showed that these strategies are effective tools for teaching and improving reading, stimulating creativity, communication and critical thinking. A workshop involving reading strategies was proposed for 5th year teachers at a school in Itapemirim, based on Renata Junqueira de Souza's reading comprehension strategies. It was concluded that activities involving reading strategies, when well designed according to students' needs, can contribute to the formation of good readers. The materials used as reference are available in the CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) Theses and Dissertations Catalog. Thus, the main authors who supported this research were: Souza (2010), Freire (1970), Targino (2020) and Reis (2022).

Keywords: Students. Autism. Readers.

1. INTRODUÇÃO

Grande parte das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam dificuldades nas habilidades de compreensão de leitura, durante os anos escolares, mesmo que não possuam deficiências intelectuais. A compreensão de leitura é, portanto, frequentemente, um ponto de atenção e de preocupação para os professores de alunos com autismo. A despeito disso, não raro, são evidenciados, em salas de aula de todo o mundo, relatos de professores acerca de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com habilidades notáveis de leitura, demonstrando capacidade destacada de interpretação leitora. Tais evidências comprovadas, advém como surpreendentes, à primeira vista; considerando-se que o TEA costuma ser denotado e associado a desafios de comunicação e interação social.

A opção por estabelecer a complexa relação entre o autismo e as habilidades de leitura, concorrem para oferecer um ferramental que possa colaborar para enriquecer as aulas e oportunizar a proficiência leitora dos estudantes autistas, assim como, espera-se que possa melhorar a qualidade de interação entre docente e discente nas escolas, tendo os professores como mediadores, facilitadores e pontes de saber.

O TEA é um espectro diversificado que abrange uma gama enorme de facetas, oferecendo um delineamento complexo do atendimento escolar desses educandos. Os desafios encontrados para ensinar alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na rede regular de ensino são infinitos. A maioria das escolas públicas do Brasil não está preparada para receber autistas. Prescinde-se de investimentos que abrangem a estrutura física dos estabelecimentos de ensino, formação inicial e continuada de professores e de profissionais da educação, de maneira que possa permitir a aprendizagem do estudante. A tudo isso se acopla a falta de capacitação de professores, e a opção deliberada destes, da aplicação de práticas tradicionais de alfabetização

Alguns alunos com autismo demonstram um interesse apaixonado pela leitura e podem adquirir habilidades de leitura avançadas, surpreendendo seus educadores e familiares. O reconhecimento dessas habilidades ressalta a importância de adotar uma abordagem personalizada no ensino, adaptando-se às necessidades individuais de cada aluno (TARGINO, 2020).

Identificar o autismo pode ser desafiador para o educador, devido à grande variedade de sinais apresentados pelas crianças com esse transtorno. A diversidade de formas de estar no mundo, dificulta a criação de protocolos. Por isso, muitos professores, em alguns casos, chegam a pensar que essas crianças não compreendem o que leem ou, no caso da leitura oralizada, parecem não ser capazes de interpretar o que escutam. Se os docentes buscarem conhecer melhor cada criança, suas limitações e, sobretudo, se forem capazes de se desafiarem nos seus protocolos de ensino, substituindo uma práxis de apenas reproduzirem sequências didáticas pré-estabelecidas, mas ousarem percorrer cenários e caminhos novos e ainda não adentrados, novas possibilidades de alfabetização podem se mostrar eficazes.

Visando aperfeiçoamento na área da educação especial, com foco no TEA, buscaremos responder a seguinte problemática: **como as estratégias de compreensão leitora podem auxiliar os professores no desenvolvimento do letramento literário em estudantes com TEA da Escola Narciso Araújo, no município de Itapemirim/ES**.

Este estudo é uma investigação da preparação dos professores para utilizar as estratégias de leitura eficazes baseadas na investigação existente. Diante do exposto, a delimitação do objetivo geral consiste em: obter uma análise de professores do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais sobre suas percepções e experiências que cercam o ensino da compreensão de leitura para alunos com TEA por meio de uma exploração da preparação do professor para usar as estratégias de leitura eficazes, emergentes da pesquisa existente e as estratégias de leitura eficazes relatadas pelo professor na sala de aula.

E para obtenção de êxito no alcance do objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos para este estudo:

• Apresentar as estratégias de compreensão leitora e suas possiblidades de aplicação para alunos autistas;

• Sondar qual a melhor intervenção pedagógica no ensino das estratégias de leitura;

• Propor uma formação continuada com conteúdo voltado às estratégias de compreensão leitora e que venha a contribuir com o trabalho dos professores.

2. IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A leitura transcende as barreiras de idade, cultura e contexto. Ela é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento pessoal, a educação, a cultura e o progresso da sociedade como um todo. Cultivar o hábito da leitura é uma maneira poderosa de enriquecer a vida e ampliar horizontes.

De acordo com Manguel (1997), a leitura é uma das atividades mais enriquecedoras e transformadoras disponíveis para o ser humano. Ela vai além de uma simples ação de decifrar palavras em uma página; é uma janela para um mundo de conhecimento, imaginação, empatia e compreensão. Neste sentido, a importância da leitura é inegável e impacta várias esferas de nossas vidas.

Através da leitura, exploramos novos horizontes, mergulhamos em diferentes culturas, viajamos no tempo e nos tornamos mais conscientes do mundo que nos cerca. Ela é uma ferramenta essencial para o aprendizado, o desenvolvimento pessoal e a participação ativa na sociedade.

Neste trabalho, exploramos a importância da leitura em várias dimensões, desde seu papel no desenvolvimento individual até sua contribuição para a formação de cidadãos críticos e informados. Analisaremos como a leitura enriquece nosso vocabulário, estimula o pensamento

crítico, promove a empatia e expande nossos horizontes culturais. Também discutimos seu impacto na educação, na cultura e na sociedade como um todo.

A leitura não é apenas uma atividade intelectual; é uma porta para a imaginação, uma ferramenta para o aprendizado e uma fonte inesgotável de prazer. Ao compreender sua importância, podemos valorizar ainda mais o ato de ler e reconhecer seu papel fundamental em nossas vidas.

De acordo com Manguel (1997) a leitura desempenha um papel fundamental em nossa vida de várias maneiras:

> **Acesso ao Conhecimento:** A leitura é a porta de entrada para o conhecimento. Ela nos permite explorar uma vasta gama de tópicos, conceitos e ideias, expandindo nosso entendimento sobre o mundo.
>
> **Compreensão do Mundo:** Através da leitura, somos capazes de compreender o mundo ao nosso redor de maneiras profundas e significativas. Podemos aprender sobre diferentes culturas, contextos históricos e experiências de vida.
>
> **Exercício da Imaginação:** A leitura estimula a imaginação e a criatividade. À medida que mergulhamos em histórias e descrições, somos capazes de visualizar cenários e personagens, criando nossas próprias imagens mentais.
>
> **Desenvolvimento da Empatia:** A leitura nos permite entrar nas mentes e experiências de personagens fictícios ou reais. Isso ajuda a desenvolver a empatia, pois nos coloca no lugar de outras pessoas e nos faz compreender suas emoções e perspectivas.
>
> **Reflexão Crítica:** A leitura encoraja a reflexão crítica. Ao engajar com o texto, somos levados a pensar sobre questões, debater ideias e formar nossas opiniões.
>
> **Conexão com a História e a Cultura:** Através da leitura, podemos explorar obras literárias antigas e contemporâneas, conectando-nos à rica história e diversidade cultural da humanidade.
>
> **Enriquecimento da Linguagem:** Ler amplia nosso vocabulário e aprofunda nossa compreensão da língua. Isso nos torna comunicadores mais eficazes.
>
> **Entretenimento e Relaxamento:** Além de sua dimensão educacional, a leitura oferece entretenimento e relaxamento (MANGUEL,1997, p. 68).

Para Manguel (1997), a leitura não é apenas uma atividade, mas uma experiência profunda que enriquece nossas vidas de várias maneiras. Ela nos conecta ao conhecimento, à cultura e à nossa própria humanidade, tornando-se uma atividade essencial para o crescimento intelectual e o enriquecimento pessoal.

3. O QUE É LER

Ler é uma atividade fundamental que envolve a decodificação e compreensão de símbolos gráficos, geralmente palavras escritas, para obter significado a partir do texto. No entanto, o

ato de ler vai muito além da simples interpretação de palavras; é uma atividade complexa que envolve diversas habilidades cognitivas e sociais (Smith, 2004).

O ato de ler é uma atividade complexa que envolve a interpretação e compreensão de textos escritos, mas também pode ter significados mais profundos. De acordo com Smith (2004), leitura é a ação de interpretar e compreender textos escritos, símbolos ou informações gráficas para obter significado e conhecimento. Envolve a decodificação de palavras, frases e parágrafos, bem como a capacidade de relacionar o conteúdo com conhecimentos prévios e experiências pessoais. A leitura é uma habilidade essencial para a aprendizagem, comunicação e acesso ao conhecimento. Aqui estão alguns aspectos do que significa ler de acordo Smith (2004):

> **Decodificação:** Ler começa com a capacidade de decodificar ou reconhecer as palavras escritas. Isso envolve entender o alfabeto, as letras, os sons que elas representam e como eles se combinam para formar palavras.
>
> **Compreensão:** A compreensão é essencial na leitura. Os leitores devem ser capazes de atribuir significado às palavras e frases que decodificam. Isso envolve entender o contexto e o significado das palavras, bem como a estrutura e organização do texto.
>
> **Interpretação:** Além de entender o texto, os leitores frequentemente interpretam o que leem. Isso significa relacionar as informações do texto com conhecimentos prévios e experiências pessoais para obter um significado mais profundo.
>
> **Análise Crítica:** Ler também envolve a capacidade de analisar criticamente o conteúdo. Os leitores podem questionar a validade das informações, avaliar o argumento do autor e discernir entre fatos e opiniões.
>
> **Contextualização:** A leitura muitas vezes requer a compreensão do contexto em que o texto foi escrito. Isso inclui considerar o autor, o público-alvo, o propósito do texto e o contexto histórico e cultural.
>
> **Reflexão:** A leitura pode levar à reflexão e ao pensamento crítico. Os leitores podem refletir sobre as ideias apresentadas no texto e formular suas próprias opiniões e argumentos.
>
> **Comunicação:** A leitura é uma forma de comunicação, onde o autor transmite informações, ideias e histórias para o leitor. O leitor, por sua vez, pode responder à comunicação do autor por meio de reflexão, discussão ou ação.
>
> **Aprendizado Contínuo:** A leitura é uma ferramenta poderosa para adquirir conhecimento e aprender ao longo da vida. Ela permite o acesso a uma ampla gama de informações e perspectivas.
>
> **Crescimento Pessoal:** A leitura pode enriquecer a mente, expandir horizontes e promover o crescimento pessoal. Ela pode inspirar, informar, entreter e desafiar o leitor (SMITH, 2004, p.91).

Ainda de acordo com Smith (2004), ler é um processo multifacetado que envolve não apenas a habilidade de decodificar palavras, mas também a capacidade de compreender,

interpretar, analisar e refletir sobre o que está escrito. É uma atividade que pode enriquecer a vida das pessoas e desempenhar um papel crucial na educação, na comunicação e no desenvolvimento pessoal.

4. LETRAMENTO LITERÁRIO

De acordo com Rosenblatt (1978), o letramento literário envolve a relação entre o leitor e o texto literário, enfatizando a experiência pessoal do leitor ao interagir com uma obra literária. Rosenblatt (1978) via a leitura como uma transação entre o leitor e o texto. Ela argumentava que o significado da leitura não é uma propriedade intrínseca do texto, mas sim uma construção que ocorre na mente do leitor durante a interação com o texto. Ela introduziu o conceito de "resposta estética," que se refere à resposta emocional, cognitiva e estética que um leitor experimenta ao ler uma obra literária. Essa resposta é altamente influenciada pela experiência pessoal e pelo contexto de leitura do leitor.

Rosenblatt (1978) enfatizou a "dupla natureza" da linguagem, que pode ser usada tanto para fins utilitários (por exemplo, informação) quanto estéticos (por exemplo, apreciação artística). Ela argumentava que a literatura explora a dimensão estética da linguagem, também reconheceu que diferentes leitores interpretam textos de maneiras diversas, dependendo de suas experiências, emoções e contexto. Portanto, não há uma única interpretação "correta" de um texto literário.

O letramento literário, de acordo com Rosenblatt (1978), está enraizado na ideia de que a literatura é uma forma de arte que envolve a interpretação pessoal e subjetiva. Ela incentivou os educadores a reconhecer a importância das respostas dos leitores e a criar ambientes de leitura que promovam a exploração, a reflexão e a apreciação da literatura.

Ainda de acordo com Rosenblatt (1978), o letramento literário é um conceito que se relaciona ao domínio da linguagem escrita, especificamente no que diz respeito à literatura. Ele vai além da simples habilidade de ler e escrever, englobando a compreensão, apreciação e uso eficaz da linguagem literária em diversas formas de textos literários, como romances, poesias, contos, peças de teatro, entre outros. O termo "letramento" é usado para indicar que a literatura é uma forma de expressão cultural que requer habilidades específicas de interpretação. De acordo com Rosenblatt (1978), o letramento literário inclui:

> **Compreensão Textual:** Compreender e interpretar textos literários, considerando elementos como personagens, enredo, estilo, simbolismo e temas.
>
> **Apreciação Estética:** Desenvolver um senso de apreciação estética em relação à literatura, reconhecendo o valor artístico das obras literárias.
>
> **Conhecimento Literário:** Familiarizar-se com a tradição literária, conhecendo os principais autores, movimentos e obras da literatura.

Expressão Criativa: Usar a literatura como uma forma de expressão criativa, seja por meio da escrita literária ou da interpretação de textos.

Reflexão Crítica: Refletir criticamente sobre as mensagens e significados presentes na literatura, considerando questões sociais, culturais e filosóficas (ROSENBLATT,1978, p.118).

O letramento literário é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, comunicação eficaz e enriquecimento cultural. Ele também desempenha um papel importante na formação da identidade pessoal e no estímulo à imaginação e empatia.

A mediação de leitura literária é uma prática educativa que visa promover o gosto pela leitura e o desenvolvimento da competência leitora, principalmente entre crianças, adolescentes e adultos. É necessário envolver a presença de um mediador, que pode ser um professor, bibliotecário, pai, ou qualquer pessoa interessada em promover a leitura, que ajuda a estabelecer uma conexão mais significativa entre o leitor e o texto. De acordo com Freire (1970), os aspectos importantes da mediação de leitura literária são: escolha de livros – o mediador ajuda a selecionar livros adequados, levando em consideração a idade, os interesses e o nível de leitura dos leitores. A diversidade de gêneros e estilos literários é fundamental para atender às diferentes tendências. Depois, leitura em voz alta – a mediação de leitura literária é uma abordagem que visa aprofundar a compreensão e o preço pela literatura, através de um mediador que facilita a relação entre leitores e textos literários.

A mediação de leitura literária é uma prática que se fundamenta em teorias e conceitos desenvolvidos por diversos autores ao longo do tempo (FREIRE, 1970). Ela envolve uma atuação de mediadores que auxiliam na relação entre os leitores e a literatura, promovendo o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, a compreensão dos textos literários e o prazer pela leitura.

A mediação de leitura literária é uma prática educativa que envolve a atuação de um mediador para promover a relação entre leitores e textos literários. Essa abordagem visa estimular a compreensão, a apreciação e o prazer pela leitura, especialmente entre crianças, adolescentes e adultos. A seguir, Freire (1970) apresenta uma visão geral dos principais aspectos da mediação de leitura literária:

Papel do Mediador: o mediador desempenha um papel central na mediação de leitura literária. Ele atua como um guia, facilitador e motivador para conectar os leitores com os textos literários, ajudando-os a compreender, interpretar e apreciar as obras.

Seleção de Livros: o mediador ajuda a escolher livros protegidos, levando em consideração a faixa etária, os interesses e as necessidades dos leitores. A diversidade de gêneros, estilos e autores é importante para atender às diferentes tendências.

Leitura em Voz Alta: a leitura em voz alta pelo mediador é uma prática comum na mediação de leitura literária. Ela permite que os leitores ouçam a entonação e a cadência da leitura, além de fornecer um contexto compartilhado para discutir o texto.

Conversas e Discussões: após a leitura, o mediador estimula discussões sobre o livro, permitindo que os leitores expressem suas opiniões, façam perguntas e compartilhem suas interpretações. Isso promove a compreensão e o pensamento crítico.

Atividades Relacionadas à Leitura: o mediador pode proporcionar atividades criativas, como dramatizações, produção de resenhas, desenhos ou redações relacionadas ao livro. Essas atividades aprofundam a compreensão e o envolvimento com a história.

Acesso à Literatura: a mediação também envolve garantir que os leitores tenham acesso a uma variedade de livros. Bibliotecas, livrarias e recursos digitais desempenham um papel importante nesse sentido.

Promoção da Leitura Autônoma: o objetivo final da mediação de leitura literária é capacitar os leitores a se tornarem leitores independentes, capazes de escolher e desfrutar da leitura por conta própria.

Adaptação às Necessidades do Público: a mediação deve ser adaptada às necessidades e interesses específicos do público-alvo. O mediador deve estar atento às características individuais dos leitores.

Celebração da Literatura: a mediação de leitura literária também envolve a celebração da literatura como uma forma de arte valiosa. Isso pode incluir eventos, clubes de leitura e atividades que promovam o amor pela literatura.

A mediação de leitura literária desempenha um papel fundamental na promoção da alfabetização, no desenvolvimento do pensamento crítico e no enriquecimento cultural e intelectual das pessoas. Ela é uma ferramenta poderosa para formadores leitores ávidos e críticos, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e educacional de indivíduos de todas as idades (FREIRE, 1970, p.119).

5. O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DA LEITURA LITERÁRIA

A leitura literária desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos, contribuindo para a formação de leitores críticos e reflexivos. Nesse sentido, o professor assume um papel de mediador, orientando os estudantes na compreensão e apreciação das obras literárias. Segundo Solé (1998), o professor mediador atua como um facilitador do processo de leitura, se utilizando de estratégias que auxiliam os alunos na compreensão do texto. Dessa forma, o professor deve promover a interação entre os estudantes e a obra literária, estimulando a expressão de opiniões e sentimentos, bem como incentivando o debate e a reflexão sobre o texto.

Kleiman (2018) destaca a importância do professor como mediador das práticas de leitura, ressaltando que ele deve levar em consideração as experiências de vida dos alunos, suas culturas e conhecimentos prévios. Além disso, o professor deve incentivar a leitura não apenas como uma tarefa escolar, mas como uma prática prazerosa e significativa. Zanotto e Sugayama (2018) afirmam que o professor mediador deve estimular a autonomia dos estudantes, ofe-

recendo suporte na seleção das obras literárias e na realização de atividades de leitura. Essa abordagem permite que os alunos se sintam protagonistas do processo, desenvolvendo suas próprias habilidades de compreensão e interpretação.

Bakhtin (2003), por sua vez, defende a importância do diálogo como forma de construção de significados durante a leitura literária. O professor mediador deve promover a interação entre os alunos, incentivando a discussão e a troca de ideias acerca da obra, para que cada um possa atribuir sentido ao texto, de acordo com suas vivências e perspectivas. Batista (2018) destaca a necessidade do professor como mediador no processo da leitura literária, considerando que os estudantes podem se sentir desmotivados ou desinteressados diante de obras complexas. Nesse sentido, cabe ao docente identificar estratégias didáticas que despertem o interesse dos discentes e facilitem a compreensão e interpretação do texto literário.

Em suma, o professor como mediador no processo da leitura literária exerce um papel primordial na formação de leitores críticos e reflexivos. Sua atuação é fundamentada na promoção da interação, diálogo e autonomia dos estudantes, possibilitando uma compreensão mais profunda das obras literárias e um maior envolvimento com a literatura.

O ensino da leitura é uma das habilidades fundamentais para o desenvolvimento educacional e social dos indivíduos. A capacidade de compreender e interpretar textos é essencial não só para o acesso ao conhecimento, mas também para a participação ativa na sociedade. No entanto, ensinar a ler vai além de simplesmente apresentar as letras e suas combinações. É necessário formar um professor mediador, alguém capaz de despertar o interesse e o prazer pela leitura, bem como auxiliar os alunos no processo de compreensão e reflexão sobre os textos. Nesse contexto, o trabalho de Barbosa (2011) se destaca como referência na formação do professor mediador. Seus estudos e experiências apresentam abordagens dinâmicas e inovadoras, que promovam a aproximação dos alunos com a leitura de forma crítica e significativa. A partir de uma visão interdisciplinar, Barbosa (2011) propõe a inclusão de diferentes gêneros textuais e estratégias de leitura nas práticas pedagógicas. Além disso, enfatiza a importância do diálogo e do trabalho colaborativo entre os estudantes, possibilitando a construção conjunta do conhecimento.

De acordo com Batista-Santos e Cruz (2019), a leitura é uma atividade essencial para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e linguísticas dos indivíduos. Além disso, é por meio da leitura que se tem acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos séculos. No entanto, a construção de sentidos durante a leitura não é uma tarefa simples e depende de diversos fatores. As autoras enfatizam que uma das principais influências nesse processo é o papel do professor como mediador. Aquele que auxilia o aluno a desenvolver estratégias de leitura, compreensão e interpretação de textos, de forma a construir significados a partir do que é lido.

Nesse contexto, é importante destacar a importância do diálogo entre professor e aluno durante o processo de leitura. Através desta ação, o professor pode identificar os conhecimentos prévios do aluno, suas dúvidas e dificuldades, e assim adaptar sua mediação de acordo com as necessidades de cada um. Outro aspecto relevante é a seleção e diversidade de gêneros textuais utilizados durante a leitura (BATISTA-SANTOS & CRUZ, 2019). Ao oferecer aos alunos uma variedade de textos, o professor possibilita a construção de sentidos a partir de diferentes perspectivas, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de analisar diferentes tipos de texto.

Além disso, é fundamental que o professor propicie momentos de reflexão sobre a leitura, através de atividades que promovam a análise e discussão do conteúdo abordado nos textos. Dessa forma, os alunos podem desenvolver a habilidade de relacionar o texto lido com suas experiências pessoais e com outros conhecimentos adquiridos (BATISTA-SANTOS & CRUZ, 2019). Em síntese, a atividade de leitura envolve a construção de sentidos por parte do leitor, sendo o professor mediador um importante facilitador desse processo. Através do diálogo, seleção de gêneros textuais e momentos de reflexão, este profissional contribui para que o aluno desenvolva habilidades de leitura e compreensão, possibilitando a construção de significados a partir do que é lido.

6. COMO A CRIANÇA AUTISTA APRENDE A LER

A forma como uma criança autista aprende a ler pode variar, de acordo com suas necessidades individuais e características. Cada criança é única e, portanto, as estratégias de ensino e aprendizagem devem ser adaptadas para atender às suas habilidades e desafios específicos. Aqui estão algumas dicas e estratégias gerais que podem ser úteis ao ensinar uma criança autista a ler de acordo com Porter (2011):

> **Avaliação Individual:** Antes de iniciar o processo de ensino da leitura, é fundamental realizar uma avaliação das habilidades da criança. Isso ajudará a determinar o nível de leitura em que a criança se encontra e quais habilidades específicas precisam ser desenvolvidas. A avaliação também pode revelar as preferências e pontos fortes da criança.
>
> **Compreensão das Preferências e Desafios:** Conheça as preferências e desafios da criança autista. Algumas crianças podem preferir aprender por meio de materiais visuais, enquanto outras podem se beneficiar de abordagens mais estruturadas e repetitivas. Compreender suas preferências pode ajudar a adaptar o ensino.
>
> **Usar Apoios Visuais:** Muitas crianças autistas são aprendizes visuais. Portanto, o uso de apoios visuais, como cartões com palavras, imagens e histórias visuais, pode ser eficaz para o ensino da leitura.
>
> **Utilizar Recursos Multissensoriais:** Integre múltiplos sentidos no processo de aprendizagem. Isso pode incluir atividades táteis, auditivas e visuais. Por exemplo, use letras magnéticas, histórias interativas ou atividades que envolvam ações físicas relacionadas à leitura.

> **Estabelecer Rotinas e Estrutura:** As crianças autistas frequentemente se beneficiam de rotinas e estrutura claras. Crie um ambiente de aprendizagem previsível com horários regulares para as atividades de leitura.
>
> **Incorporar Interesses Pessoais:** Leve em consideração os interesses da criança. Se ela gosta de animais, por exemplo, pode ser mais envolvente ler histórias relacionadas a animais. Isso aumentará a motivação para aprender a ler.
>
> **Apoio de Profissionais Qualificados:** Considere envolver profissionais, como terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais, que tenham experiência no ensino de crianças autistas. Eles podem fornecer estratégias adicionais e apoio especializado.
>
> **Aprendizado Inclusivo:** Incentive a participação da criança em ambientes inclusivos, como escolas regulares. A interação com crianças típicas pode ser benéfica para o desenvolvimento da leitura e das habilidades sociais.
>
> **Flexibilidade e Paciência:** Esteja preparado para ajustar as estratégias à medida que a criança progride. O aprendizado da leitura pode levar tempo, e a paciência é essencial (PORTER, 2011, p.93).

Porter (2011) acrescenta como fundamental lembrar que cada criança é única, e o desenvolvimento da leitura pode ocorrer em ritmos diferentes. O respeito pelas necessidades individuais e a adaptação das estratégias de ensino são essenciais para apoiar uma criança autista no processo de aprendizagem da leitura. O envolvimento dos pais e cuidadores, bem como a colaboração com profissionais qualificados, é fundamental para o sucesso nesse processo.

7. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia de pesquisa utilizada para reunir dados descritivos e apoiar a compreensão da preparação de utilização de estratégias de leitura eficazes para ensinar a compreensão dos professores de sala de aula tratou-se de uma pesquisa-ação, pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. De acordo com Thiollent (2009) a pesquisa-ação é um dos métodos de pesquisa que busca desenvolver o conhecimento científico e, ao mesmo tempo, atuar na resolução de problemas reais. Em outras palavras, como o próprio nome sugere, a pesquisa-ação conduz pesquisas e age ao mesmo tempo. Particularmente, popular entre os educadores, como forma de investigação sistemática, prioriza a reflexão e preenche a lacuna entre a teoria e a prática.

Thiollent, Jean e Colette (2014) dizem que os professores são capazes de investigar simultaneamente um problema à medida que o resolvem, e o método é muito interativo e flexível. Esta escolha foi feita porque tal investigação é apropriada para planejar, implementar, investigar e refletir sobre a melhoria da qualidade da educação inclusiva.

Uma teoria geralmente é desenvolvida enquanto a pesquisa-ação está ocorrendo. Simultaneamente, é introduzida uma intervenção prática para ajudar a compreender e caracterizar os

processos e os seus resultados. Thiollent (2009) enfatiza que os sistemas e fenômenos sociais são mais fáceis de compreender se forem feitas tentativas de alterá-los.

De acordo com Thiollent, Jean e Colette (2014), a pesquisa-ação é um meio poderoso para mudança e melhoria. Possui o poder potencial para iniciar uma mudança na escola, pois pode iniciar não apenas alterações desenvolvimentais ou transacionais, mas também transformacionais. Os autores afirmam que a pesquisa-ação é uma abordagem metodológica eficiente para o desenvolvimento da educação inclusiva.

Os inquéritos não experimentais desempenham um papel importante como precursores da identificação de PBE (COOK et al, 2008), e a metodologia foi utilizada como meio de coleta de informações dos professores com o objetivo de obter uma representação sólida de quais estratégias de leitura os professores percebem como eficazes em sala de aula e quais estratégias de leitura efetivas eles se sentem preparados para implementar.

No que diz respeito à pesquisa documental, ela foi realizada por meio das bibliografias que preconizam o autismo e as estratégias de leitura. No campo da investigação, foram selecionados os estudos mais recentes que discutem a temática.

Gil (2019) destaca que o diferencial da pesquisa-ação ocorre no processo de condução da pesquisa, o método "envolve a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que nos ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa" (GIL, 2017, p. 137),

Por se tratar de uma pesquisa-ação, foi necessária a submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) para as devidas autorizações e construção de formulários específicos para coleta de autorização da secretaria de educação, da escola envolvida e dos professores participantes da pesquisa.

A escola selecionada para realizar a pesquisa fica localizada na Avenida Cristiano Dias Lopes, S/N, Vila-Centro. 29330-000, Itapemirim-ES. Ela possui as seguintes instalações: Secretaria Escolar, Sala de Diretor, Salas de Pedagogos, Sala de Reunião, Sala de Professores, Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Sala de Coordenação, Sala de Vídeo, Biblioteca e/ou Sala de leitura, Pátio Descoberto, Refeitório, Cozinha, Cantina, Sala de música/coral, Área Verde e Banheiros adequados ao uso dos alunos com deficiência.

A instituição possui 28 salas e todas são adaptadas para alunos com deficiência. Os equipamentos de informática disponíveis são: 10 computadores do tipo desktop, 1 computador do tipo portátil e 03 dispositivos de Datashow.

A escola anualmente apresenta mais de 1000 matrículas de escolarização e possui cobertura do ensino fundamental e educação de jovens adultos, funcionando nos três turnos. Ela também oferece a modalidade de Ensino Integral, atendendo do 1º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais.

Como sujeitos de pesquisa, estudamos 10 professores do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, sendo 5 regentes de turma e 5 professores de educação especial. Inicialmente, tínhamos a intenção de investigar 05 professores atuantes na educação especial, no entanto, ao aprofundarmos os estudos, compreendemos que os professores regentes de sala são responsáveis pelo processo de aprendizagem dos alunos, julgamos importante que eles também participassem do processo de formação para aplicação das estratégias de leitura.

Os professores fizeram experiências perpassando pelas cinco (05) estratégias de leitura (conexões, inferência, visualização, sumarização e síntese) do livro: "Ler e compreender estratégias de leitura" de Renata Junqueira e com o livro: "Uma casinha lá no alto" de Ilvan Filho. Após, foram construídos questionários com perguntas semiestruturadas com a intenção de investigar a vivência/experiência individual de cada professor.

As oficinas foram realizadas durante 03 dias. Coube à pesquisadora fazer ajustes e reorganizar os conteúdos devido a demandas apresentadas pela instituição de Narciso Araújo.

De acordo com Girotto e Souza (2011), a estratégia de inferência exige que os leitores avaliem ou tirem conclusões, a partir das informações de um texto. Os autores nem sempre fornecem descrições completas ou informações explícitas sobre um tópico, cenário, personagem ou evento. No entanto, muitas vezes fornecem pistas que os leitores podem utilizar para "ler nas entrelinhas" – fazendo inferências que combinam a informação do texto com o seu conhecimento prévio. Foi demonstrado que quando os leitores aprendem a fazer inferências, eles melhoram a sua capacidade de construir significado. Na verdade, a pesquisa indica que a capacidade de fazer inferências é crucial para uma leitura bem-sucedida.

Já a estratégia de visualização, segundo Girotto e Souza (2011) envolve a capacidade dos leitores de criar imagens mentais de um texto como forma de compreender processos ou eventos que encontram durante a leitura. Essa habilidade pode ser uma indicação de que o leitor compreende um texto. Algumas pesquisas sugerem que os leitores que visualizam enquanto leem são mais capazes de lembrar o que leram, do que aqueles que não visualizam. A visualização é especialmente valiosa quando aplicada a textos narrativos. Ao ler narrativas, os leitores muitas vezes podem desenvolver uma compreensão clara do que está acontecendo, visualizando o cenário, os personagens ou as ações da trama. No entanto, a visualização também pode ser aplicada à leitura de textos expositivos, com os leitores visualizando etapas de um processo ou etapas de um evento ou criando uma imagem para ajudá-los a lembrar de algum conceito abstrato ou nome importante.

Girotto e Souza (2011) afirmam que a estratégia de sumarização, envolve a capacidade dos leitores de reunir ou sintetizar informações em um texto, de modo a explicar com suas próprias palavras do que ele trata. Resumir é uma estratégia importante, porque pode permitir que os

leitores se lembrem do texto rapidamente. Também pode tornar os leitores mais conscientes da organização do texto, do que é importante nele e de como as ideias estão relacionadas.

A sumarização eficaz de um texto expositivo pode envolver coisas como a condensação das etapas de um processo científico, os estágios de desenvolvimento de um movimento artístico ou os episódios que levaram a algum evento histórico importante. A sumarização eficaz do texto narrativo pode envolver coisas como conectar e sintetizar eventos em um enredo ou identificar os fatores que motivam as ações e o comportamento de um personagem.

Bons leitores fazem conexões enquanto leem, segundo Girotto e Souza (2011), em relação a estratégia de conexão. Basicamente, isso significa que eles são capazes de perceber coisas que já sabem e que o texto os lembra. Eles podem fazer isso estabelecendo conexões de texto para texto, quando comparam o que estão lendo com algo semelhante que já leram. Ou podem fazer conexões entre texto e si mesmos, comparando sua leitura com algo semelhante em sua própria vida. Alternativamente, eles podem fazer conexões de texto com o mundo e comparar sua leitura com coisas que sabem sobre o nosso mundo. Essencialmente, bons leitores usam o conhecimento prévio para ajudá-los a compreender o texto.

De acordo com Girotto e Souza (2011), a estratégia de previsão, envolve a capacidade dos leitores de obter significado de um texto fazendo previsões informadas. Bons leitores usam a previsão como uma forma de conectar seu conhecimento existente a novas informações de um texto para obter significado do que leem. Antes de ler, eles podem usar o que sabem sobre um autor para prever sobre o que será um texto. O título pode desencadear memórias de textos com conteúdo semelhante, permitindo-lhes prever o conteúdo do novo texto. Durante a leitura, bons leitores podem fazer previsões sobre o que acontecerá a seguir ou quais ideias ou evidências o autor apresentará para apoiar um argumento. Eles tendem a avaliar essas previsões continuamente e a revisar qualquer previsão que não seja confirmada pela leitura.

E, por fim, a estratégia de síntese de acordo com Girotto e Souza (2011), envolve a capacidade dos leitores de reunir ou sintetizar informações em um texto, de modo a explicar com suas próprias palavras do que ele trata. Resumir é uma estratégia importante porque pode permitir que os leitores se lembrem do texto rapidamente. Também pode tornar os leitores mais conscientes da organização do texto, do que é importante nele e de como as ideias estão relacionadas.

A síntese eficaz de um texto expositivo pode envolver coisas como a condensação das etapas de um processo científico, os estágios de desenvolvimento de um movimento artístico ou os episódios que levaram a algum evento histórico importante. A síntese eficaz do texto narrativo pode envolver coisas como conectar e sintetizar eventos em um enredo ou identificar os fatores que motivam as ações e o comportamento de um personagem.

8. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Dos participantes, 7 são mulheres e 1 é homem. Quanto à faixa etária, 3 têm entre 26 e 35 anos e 6 têm 41 anos ou acima disso.

Houve uma maior presença de mulheres entre os participantes entrevistados, e também um número significativo de professores com mais de 41 anos de idade. Isso evidencia que a área da docência ainda é majoritariamente composta por mulheres, de acordo com dados estatísticos do país.

A presença cada vez maior de mulheres no magistério não se restringe apenas a um fenômeno histórico, mas também reflete a manutenção de estereótipos de gênero, associando o feminino à figura da cuidadora e educadora por excelência. De acordo com Freitas (2018), a imagem da mulher como detentora de qualidades como gentileza, paciência, compreensão e habilidade em criar um ambiente alegre e motivador na sala de aula é constantemente reforçada. Esse padrão que coloca a mulher como alguém voltada para o outro é visível no discurso de diversos pensadores e educadores, resultando na predominância das mulheres no campo do ensino.

Quanto à faixa etária do grupo analisado, uma parcela significativa tem mais de 41 anos, onde Vieira (2013) destaca que essa situação é comum em vários países da América Latina, devido às condições precárias de trabalho, como salários baixos, salas de aula lotadas, falta de reconhecimento profissional, entre outros fatores que têm levado ao fechamento de cursos de formação de professores em diversas universidades, devido à falta de interesse dos estudantes.

Com esta perspectiva, é previsto que, já nos próximos dez anos, a carência de professores aumente devido à saída da profissão ou à aposentadoria, o que poderá dificultar o recrutamento dos melhores estudantes pela gestão pública.

Em relação à formação acadêmica, todos os professores possuem especialização Lato Sensu. Quanto à licenciatura, todos são formados em Pedagogia. É possível inferir que todos os docentes apresentam formação em nível de pós-graduação, além de possuírem diploma de graduação na disciplina que lecionam, fator que favorece um desempenho qualificado nas atividades em sala de aula.

Conforme Santos (2019) afirma, a maioria das turmas na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental não conta com professores devidamente qualificados, o que se agrava ainda mais no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental. Isso faz com que profissionais menos capacitados sejam contratados para lecionar em disciplinas com maior necessidade. Dessa forma, os estudantes acabam sendo instruídos por docentes que não possuem a expertise e competências necessárias para oferecer um ensino de excelência. Essa circunstância não foi identificada no presente estudo, no qual todos os participantes possuem qualificações adequadas, incluindo especializações.

Todos os participantes afirmaram que apreciam a leitura. A importância do professor como um leitor e mediador tem sido amplamente debatida no campo do ensino de linguagem e literatura, com a ideia de que os bons leitores são capazes de mediar, de forma mais eficaz, a leitura e o aprendizado literário de crianças e adolescentes. Morat (2015) destaca que essa teoria é respaldada pelo discurso educacional atual, que valoriza a paixão pela leitura do professor e sua capacidade de compartilhar essa paixão entusiasticamente com os alunos, servindo assim como um modelo de leitura no âmbito pedagógico.

Portanto, é fundamental investigar a função do educador como sujeito leitor, tanto como indivíduo que pratica a leitura por conta própria quanto como o responsável por estimular essa prática nos alunos. Segundo Pereira (2015), há uma conexão relevante entre o hábito de leitura pessoal do professor e o grau de motivação e interesse dos estudantes pela leitura.

Conforme Petit (2009), os professores que mantêm o hábito da leitura de forma regular são os que mais tendem a empregar estratégias eficazes durante o ensino. Por outro lado, aqueles professores que não cultivam o hábito da leitura parecem mostrar menos interesse em incentivar a interação e o debate sobre os conteúdos abordados. Já Pereira (2015) destaca que os professores que dedicam tempo à leitura em sua vida pessoal e valorizam essa prática também são os que mais demonstram eficiência na promoção da leitura entre seus alunos.

Questionados sobre o hábito de ler histórias para seus alunos, todos confirmaram que o fazem. Sobre a frequência do uso de histórias em sala de aula, 7 afirmaram que utilizam com frequência, 1 disse que utiliza sempre que necessário, outro mencionou que depende, geralmente a cada quinze dias, e 1 explicou que costuma utilizar quando está relacionado ao conteúdo.

Conforme Pinheiro (2016), é fundamental promover o contato com os livros de história, através da leitura ou audição, a fim de despertar o interesse dos alunos pela literatura. As histórias escolhidas não precisam estar diretamente ligadas ao conteúdo em estudo, mas é essencial que estejam presentes no cotidiano da sala de aula, por meio de leituras diárias, tanto pelo professor quanto pelos estudantes. Dessa forma, conforme mencionado pelo autor, é necessário estabelecer momentos específicos para apreciação de histórias em sala de aula, encontrando oportuno para implementar essas atividades.

Depois de analisar e interpretar as respostas, a pesquisadora organizou o conteúdo da oficina de forma a abordar as questões identificadas. É importante ressaltar que a base do questionário estava relacionada com a leitura e o ato de interpretar, sendo que as estratégias de leitura seriam enfatizadas durante as oficinas.

Existem diversas ferramentas disponíveis para serem utilizadas no desenvolvimento de estratégias de leitura em sala de aula, porém é fundamental considerar a relevância desse aspecto.

Nesse contexto, as estratégias que visam melhorar a compreensão da leitura podem ser muito úteis, uma vez que contribuem para auxiliar os alunos autistas em diversos aspectos.

Promover o aprimoramento da memória e das técnicas de estudo dos alunos é estimular a aplicação de estratégias metacognitivas pelos discentes. O uso da pesquisa-ação desempenhou um papel crucial na evolução de toda a abordagem metodológica, e a junção da abordagem participativa com as técnicas de leitura, junto aos participantes do estudo, possibilitou a elaboração de uma nova perspectiva em relação ao aluno autista, considerando a aprendizagem desse estudante no ambiente literário em que se encontra. Levando em conta que os livros infantis contribuem para o desenvolvimento das crianças, através do estímulo à criatividade e ao aprimoramento da capacidade de observação, potencializa-se o aprendizado dos alunos autistas.

É viável promover atividades básicas e criar relações com a rotina da criança para engajá-la no processo de ensino da leitura. No caso do ensino das com autismo, métodos convencionais podem não ser eficazes, algumas são mais visuais, outras dependem de estímulos imagéticos para aprender.

Aprofundar o entendimento da literatura visa explorar sua capacidade de transmitir mensagens com múltiplos significados, através de imagens e outras figuras presentes nos textos. Introduzir para os alunos figuras literárias e retóricas contribuirão para enriquecer sua linguagem e compreensão de textos.

Proporcionar diferentes pontos de vista e reflexões sobre o mundo, provenientes de diversas culturas e realidades, com o objetivo de ampliar os horizontes e a visão de mundo dos alunos autistas deve ser uma meta de ensino-aprendizagem do professor.

Nos últimos tempos, tem se discutido bastante sobre a importância de incluir crianças e jovens autistas nas escolas públicas, a fim de assegurar a equidade de oportunidades e o direito à educação para todos. Contudo, é importante destacar que a inclusão de estudantes autistas nas escolas públicas apresenta obstáculos. Um dos principais desafios está relacionado à falta de suporte familiar e compreensão em relação ao transtorno por parte dos professores e demais profissionais da área educacional. É comum que os educadores não estejam devidamente preparados para atender às necessidades específicas desses alunos, o que pode resultar em dificuldades tanto no processo de aprendizagem quanto na socialização.

Desejamos ter ajudado a ampliar a compreensão acerca das estratégias de leitura, por meio da utilização de livros infantis e sua relevância na formação de leitores. Para auxiliar no aprimoramento das competências dos alunos autistas é necessário contar com uma base sólida e ser paciente, porém o aspecto mais relevante nesse caminho é perceber o progresso alcançado por eles.

REFERÊNCIAS

ACCARDO, A.L. et al. **Ensinando compreensão de leitura para alunos com transtorno do espectro do autismo:** preditores de autoeficácia do professor e expectativa de resultados. Psicologia nas Escolas 54 (3): 309–323, 2017.

ACCARDO, A.L. Síntese da pesquisa: práticas eficazes para melhorar a compreensão de leitura de alunos com transtorno do espectro autista. DADD Online Journal 2(1): 7–20, 2015.**BAKHTIN, M**. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, M. V. Ensino da leitura e formação do professor mediador. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.34112/2317-0972a2011v29n57p28-37. Acesso em 27 de nov de 2023. **Revista Leitura: Teoria & Prática**. V. 29, n. 57, 2011.

BASIL, C.; REYES. S. **Aquisição de habilidades de alfabetização por crianças com deficiência grave**. Ensino e Terapia de Línguas Infantis. 19: 27–48, 2003.

BATISTA, M. **A prática da leitura**. São Paulo: Contexto, 2018.

BATISTA-SANTOS, D. O.; CRUZ, J. P. (2020). **A construção de sentidos na atividade de leitura:** interfaces com o professor mediador. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, 10(30), 125–150. Disponível em: https://doi.org/10.26514/inter.v10i30.3795. Acesso em 27 de nov de 2023, 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

BROWDER, D. et al. **Alfabetização para alunos com deficiências graves:** o que devemos ensinar e o que esperamos alcançar? Corretivo e Educação Especial 30(5): 269–282, 2009.

BROWN, H.M. et.al. **Uma meta-análise das habilidades de compreensão de leitura de indivíduos no espectro do autismo**. Jornal de Autismo e Transtornos do Desenvolvimento 43:932–935, 2013.

BUSBY, R. et al. **Ensinar crianças elementares com autismo:** abordando os desafios dos professores e as necessidades de preparação. Educador Rural 33 (2): 27–35, 2012.

CARNAHAN, C.R. et al. **Ligando cognição e alfabetização em alunos com a desordem do espectro do autismo**. ENSINANDO Crianças Excepcionais 43(6): 54–62, 2011.

CARNAHAN, C.R.; WILLIAMSON, P.S. **A estrutura do texto comparar contraste ajuda os alunos com desordem do espectro do autismo a compreender o texto científico?** Crianças excepcionais 79:347–363, 2013.

CAVALCANTE, F.G. **Pessoas muito especiais:** a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p.432, 2003.

CHARMAN, T. et al. **Definição do fenótipo cognitivo do autismo**. Pesquisa do cérebro, v. 1380, p. 10-21, 2011.

CHIANG, H.; LIN, Y. **Instrução de compreensão de leitura para alunos com transtornos do espectro autista:** uma revisão da literatura. Foco no autismo e outras deficiências de desenvolvimento. 22(4): 259–267, 2007.

COOK, B.G. et al. Pesquisa quantitativa não experimental e seu papel na orientação da instrução. **Intervenção na Escola e Clínica** 44(2): 98–104, 2008.

COOK, B.G. et al. Práticas baseadas em evidências na educação. In: Harris KR, Graham S e Urdan T (eds) APA. **Manual de Psicologia Educacional**. Washington, DC: Associação Americana de Psicologia, pp.495–528, 2012.

CRESWELL, J.W. **Investigação Qualitativa e Design de Pesquisa:** Escolhendo entre Cinco Abordagens. Los Angeles. CA: SAGE, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2015.

FABRI, N. B. et al. Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no Ensino Fundamental I. **Rev. Bras. Educ**. 27 Jul-Set, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270068. Acessado em 11 ago de 2023.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. Revista de Educação, vol. 165, n. 1, 1983, pp. 5-11. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/42772842. Acessado em 11 ago de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Editora: Paz e Terra, 1970.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTO, C.G.G.S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. Álabe 4, diciembre 2011. Disponível em: http://www.ual.es/alabe. Acesso em 05 de set de 2023.

GIROTTO, C; SOUZA, R. **Estratégias de leitura:** para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata (org.) Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

HORNER, R.H. et al. **O uso de pesquisa de um único subjeto para identificar a prática baseada em evidências na educação especial**. Crianças excepcionais 71(2): 165–179, 2005.

HUA, Y. et al. (2012) **Efeitos da leitura combinada e da geração de perguntas sobre a fluência e compreensão da leitura de três jovens adultos com autismo e deficiência intelectual**. Foco no Autismo e Outras Deficiências de Desenvolvimento 27(3): 135–146, 2012.

HUEMER, S.V.; MANN, V. **Um perfil abrangente de decodificação e compreensão em transtornos do espectro do autismo**. Jornal de Autismo e Transtornos do Desenvolvimento 40(4): 485–493, 2012.

KARABAY, A. et al. A investigação das percepções de professores pré-serviço sobre a autoeficácia da leitura crítica. **Revista Eurasiática de Pesquisa Educacional** 59: 227–246, 2015.

KLEIMAN, A. **Leitura e escrita:** uma perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Moderna,2018.

KNIGHT, V.F.; SARTINI, E. **Uma revisão abrangente da literatura de estratégias de compreensão em áreas de conteúdo central para estudantes com transtorno do espectro do autismo**. Jornal de Autismo e Transtornos do Desenvolvimento 45: 1213–1229, 2015.

KRATOCHWILL, T.R. et al. Padrões de desenho de pesquisa de intervenção de caso único. **Educação Corretiva e Especial** 34: 26–38, 2013.

LANTER, E. et al. **Alfabetização emergente em crianças com autismo:** Uma exploração dos processos dinâmicos mentais e contextuais em desenvolvimento. Serviços de Linguagem, Fala e Audição nas Escolas 43: 308–324, 2012.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. Companhia das Letras, 1997.

MAYTON, M.R. et al. **Uma análise de práticas baseadas em evidências na educação e tratamento de alunos com transtornos do espectro do autismo**. Educação e Treinamento em Autismo e Deficiências de Desenvolvimento 45(4): 539–551, 2010.

MAZZOTTI, V.L. et al. Navegando no labirinto da prática baseada em evidências: recursos para professores de alunos do segundo ano com deficiência. **Intervenção na Escola e Clínica** 48(3): 159–166, 2012.

MCINTYRE, N.S. et al. **Um exame compreensivo da heterogeneidade de leitura em escolares com autismo de alto funcionamento:** perfis de leitura distintos e sua relação com a gravidade dos sintomas do autismo. Jornal de Autismo e Transtornos do Desenvolvimento 47(4): 1086–1101, 2017.

MIMS, P.J.; BROWDER, D.M. **Usando leituras em voz alta de biografias em nível de série e estímulo sistemático para promover a compreensão para alunos com deficiências de desenvolvimento moderadas e graves**. Foco no autismo e outras deficiências de desenvolvimento 27(2): 67–80, 2012.

MYLES, B.S. et al. **Análise das habilidades de leitura em indivíduos com síndrome de Asperger**. Foco no Autismo e Outras Deficiências de Desenvolvimento 17(1): 44–47, 2002.

NATION K, et al. **Padrões de capacidade de leitura em crianças com transtorno do espectro do autismo**. Jornal de Autismo e Transtornos do Desenvolvimento 36 (7): 911–919, 2006.

NORBURY, C.F. **Fatores que apoiam a compreensão do idioma em crianças com distúrbios da comunicação**. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 47(5): 1179–1193, 2004.

PEREIRA, A. M. Sangue nas veias. In: FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto PróLivro, 2015.

PORTER, J. **Autismo e Compreensão de Leitura:** aulas prontas para uso de professores. Editora: Attainment Company, 2011.

PUTNAM, J. et al. **Liderança através de Comunidades de Aprendizagem Profissional**. Boston, MA: Soluções de Aprendizagem McGraw-Hill, 2009.

REICHOW, B. et al. **Desenvolvimento do método avaliativo para avaliar e determinar práticas baseadas em evidências no autismo**. Jornal de Autismo e Transtornos do Desenvolvimento 31: 1311–1399, 2008.

ROSENBLATT, L. M. **O Leitor, o Texto, o Poema:** A Teoria Transacional da Obra Literária. Imprensa da Universidade do Sul de Illinois, 1978.

RUBLE LA, et al. **Investigação preliminar das fontes de autoeficácia entre professores de escolares com autismo**. Foco no autismo e outras deficiências de desenvolvimento 26(2): 67–74, 2011.

SANDHOLTZ, J.H.; RINGSTAFF, C. Inspirando a mudança instrucional na ciência do ensino fundamental: a relação entre a autoeficácia aprimorada e as práticas do professor. **Revista de Formação de Professores de Ciências** 25: 729–751, 2014.

SALETE, M. **Ler para ensinar a ler:** o ensino de macrorregras de sumarização para professoras de Língua Portuguesa da educação básica. 2017. 263f. Tese (Doutorado em Linguística – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SIMONSEN, B. et al. **Um modelo escolar de prestação de serviços:** redefinindo educadores especiais como intervencionistas. Corretiva e Educação Especial 31(1): 17–23, 2010.

SMITH, F. **Compreendendo a Leitura:** Uma Análise Psicolinguística da Leitura e da Aprendizagem da Leitura. Routledge, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLIS, M. et al. **Uma comparação de tratados alternados de intervenções de compreensão de leitura para alunos com transtornos do espectro do autismo**. Apresentação feita no The Meadows Center, Texas, 2013.

SOUZA, R. J. de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. FronteiraZ. **Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados Em Literatura E Crítica Literária**, (17), 43–59. 2016. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/28941. Acesso em: 22 ago. 2023.

SOUZA, R. J.; BARBOSA, G. A. S.; HERNANDES, E. D. K. Estratégias de Leitura aplicadas ao conto: uma proposta para a sala de aula. **Revista Desenredo**, 15(1). 2019. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/8946. Acesso em: 22 ago. 2023.

SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. Leitura e formação do leitor. **Revista Leia Escola**, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 06-08, jan. 2020. ISSN 2358-5870. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1686>. Acesso em: 22 ago. 2023. doi:http://dx.doi.org/10.35572/rle.v19i3.1686.

SOUZA, R. J.; HERNANDES, E. D. K. **Estratégias de leitura e a narrativa ficcional: condições para compreensão**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 30, p. 1–26, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656503. Acesso em: 22 ago. 2023.

TARGINO, M. das G. Mediação cultural e da leitura como estratégia de inclusão social: bibliotecas comunitárias. **Revista Brasileira De Biblioteconomia e Documentação**, 16, 1–17, 2020. Disponível em: https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1400. Acessado em 11 ago de 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**, 17ª ed. Cortez, São Paulo, 2009.

THIOLLENT, M.; JEAN, M.; COLETTE, M. M. P**esquisa-ação, formação de professores e diversidade**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences [en linea]. 2014, 36(2), 207-216. ISSN: 1679-7361. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307332697009. Acesso em 21 set de 2023.

WHALON, K. J.; HART, J. E. **Crianças com transtorno do espectro autista e instrução de alfabetização:** um estudo exploratório de ambientes inclusivos elementares. Corretiva e Educação Especial 32(3): 243–255, 2011.

WHALON, K.J.; HANLINE, M.F. **Efeitos do questionamento recíproco na geração e resposta de perguntas de crianças com transtorno do espectro autista**. Educação e Treinamento em Deficiências de Desenvolvimento 43(3), 367–387, 2008.

WILLIAMSON, P. et al. Melhorar a compreensão da narrativa usando mapas de eventos de personagens para estudantes do ensino médio com transtorno do espectro do autismo. **Revista de Educação Especial** 49(1): 28–38, 2015.

ZANOTTO, E. A.; SUGAYAMA, S. M. **Reflexões sobre a leitura**. Campinas: Pontes Editores,2018.

APLICAÇÃO DOS ROYALTIES DE PETRÓLEO NAS FINANÇAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

APPLICATION OF OIL ROYALTIES IN PUBLIC FINANCES FROM THE MUNICIPALITY OF PRESIDENTE KENNEDY/ES

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Suellen Aires Ramos[1]
Sara Dousseau Arantes[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Dentre as receitas orçamentárias do Município de Presidente Kennedy, a que possui maior destaque é a exploração de petróleo, que no ano de 2019, correspondeu a cerca de 70% do total da receita orçamentária. Desse modo, o estudo buscou caracterizar os impactos das receitas dos royalties no orçamento do Município no período de 2015 a 2019. A metodologia utilizada foi exploratória com abordagem qualitativa, cuja coleta de informações foi realizada por meio de análise documental. Os resultados apontam que, as receitas dos royalties de petróleo possuem elevado impacto nas ações municipais, pois os recursos possuem relevante no financiamento das políticas públicas executadas no Município.

Palavras-chave: Royalties; Impactos; Município; Receitas Orçamentárias; Políticas Públicas.

ABSTRACT

Among the budget revenues of the Municipality of Presidente Kennedy, the one that stands out most is oil exploration, which in 2019 corresponded to around 70% of total budget revenue. Thus, the study sought to characterize the impacts of royalty revenues on the Municipality's budget in the period from 2015 to 2019. The methodology used was exploratory with a qualitative approach, whose information collection was carried out through document analysis. The results indicate that revenues from oil royalties have a high impact on municipal actions, as the resources are relevant in financing public policies implemented in the Municipality.

Keywords: Royalties; Impacts; County; Budget Revenues; Public policy.

1. INTRODUÇÃO

Os municípios brasileiros que estão inseridos em áreas com exploração de petróleo e gás natural recebem royalties, um recurso financeiro específico para compensar a sociedade pela extração desses elementos não renováveis da natureza (ANP, 2023).

A Constituição Federal (CF) de 1988 estabeleceu, através do art. 20, inciso IX, que são bens da União os recursos minerais, inclusive os do subsolo, todavia, sendo garantido a empresas concessionárias a exploração de tais recursos, conforme o disposto nos art. 176 e 177 da CF, ou seja, o domínio exclusivo pertence à União (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, o conceito de royalties está intimamente ligado a uma forma de renumeração/indenização imposta, pela União, às concessionárias petrolíferas, do qual se exigia determinado valor em percentual pela exploração dos recursos minerais, tendo como nomenclatura Royalties (COSTA FILHO, 2016).

Este recurso se originou com a instituição da Lei Federal nº 9.478/97, a chamada "Lei do Petróleo", que regulamentou a forma de cálculo e distribuição de renda para os municípios produtores e/ou afetados pela produção de petróleo. Com o advento da "Lei do Petróleo", os municípios brasileiros impactados com a exploração do petróleo, passaram a receber, além dos recursos dos royalties, uma compensação financeira denominada Participações Especiais (BRASIL, 1997).

As participações especiais, nos termos da Lei nº 9.478/1977, são entendidas como componente das Participações Governamentais, que correspondem a uma parcela aplicada sobre a receita bruta da produção de petróleo e gás natural, deduzidos os royalties, os investimentos na exploração, os custos operacionais, a depreciação e os tributos previstos na legislação em vigor, nos casos de grande volume de produção, ou de grande rentabilidade (BRASIL, 1977). Monteiro (2015, p. 474) em estudo sobre o gasto público com recursos dos royalties em educação e desempenho educacional, apontou que

> [...] 888 municípios foram beneficiados com royalties de petróleo em 2010. [...] a distribuição de recursos para os municípios é fortemente concentrada em um grupo de cerca de 60 municípios produtores em alto mar, que receberam 78% da receita distribuída diretamente aos municípios em 2010.

Registra-se que o Estado do Rio de Janeiro, São Paulo e Espirito Santo, representam cerca de 93% da produção nacional (MADUREIRA et al, 2020). E deste modo, esses Estados são os que mais recebem os recursos provenientes dos royalties do petróleo (MADUREIRA et al, 2020). Dessa forma, nesses Estados ocorrem os maiores impactos sociais, ambientais e econômicos da atividade (SILVA et al, 2017).

Neste contexto, para o município de Presidente Kennedy, localizado no litoral sul do Espírito Santo, na porção capixaba da Bacia de Campos, os royalties representaram, no ano de 2021, cerca de 68,02% de toda a receita recebida, uma vez que naquele ano, os recursos dos royalties foram no valor de R$ 272.906.499,32 (duzentos e setenta e dois milhões, novecentos e seis mil, quatrocentos e noventa e nove reais e trinta e dois centavos), de acordo com o ranking disponibilizado pelo Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo (FINANÇAS CAPIXABAS, 2022).

A despeito da utilização e aplicação dos royalties, a Lei 2.004/1953, no seu art. 27, já dispunha que a destinação do valor fosse exclusivamente para: pavimentação de rodovias, abastecimento e tratamento de água, irrigação, proteção ao meio ambiente, saneamento básico e em capitalização de fundos de previdência, a sua utilização para pagamento do quadro permanente de pessoal e em pagamentos de dívidas era vedada, exceto em dívidas com a União ou seus entes diretos (BRASIL, 1953).

A partir da Lei nº 9.478/1997, que revogou a citada Lei 2.004/1953, a determinação de exclusividade da aplicação do recurso também foi revogada, persistindo somente as vedações já existentes e permitindo o pagamento de dívidas com a União ou seus entes direitos e a utilização em capitalização de fundos de previdência.

Nesse sentido, Torronteguy (2009) afirma que o uso dos recursos dos royalties deve ser direcionado a projetos de desenvolvimentos locais e regionais, no qual os governos devem financiar investimentos para a geração de riqueza alternativa, a fim de substituir a riqueza mineral exaurível e, com isso, o melhor uso das receitas advindas dos royalties deve ser voltado a um desenvolvimento sustentável, com a finalidade de garantir a progressão das futuras gerações.

Nesse viés, Savergnini e Dubberstein (2019) ressaltam que o município de Presidente Kennedy, em decorrência do recebimento dos royalties, possui capacidade econômica suficiente, podendo utilizar destes recursos para seu próprio investimento e desenvolvimento.

Porém, Reis e Santana (2015) salientam que, quando se tem em conta que essa é uma condição temporária, decorrente da exploração de recursos naturais não renováveis, o Município que se encontrar com alta dependência pode levar a um alto impacto nas finanças.

Higa (2016) relata que a utilização das receitas de royalties para o financiamento das despesas correntes públicas (Manutenção da Administração Pública) em pouco tempo tem um efeito positivo, pois o problema com a inexistência de caixa é resolvido. Já Cruz e Ribeiro (2009) indicam que a abundância desses recursos se torna uma "maldição", pois o crescimento econômico é inverso aos recursos auferidos.

As principais questões levantadas não residem apenas no impacto em termos de aumento da receita pública gerado pelos royalties e as participações especiais, mas principalmente sobre

a aplicação destes recursos. Independente da enorme capacidade de investimento possibilitada pelas indenizações do petróleo, estudos revelam que as condições locais de saúde, saneamento e pavimentação são, em muitas localidades, deficientes.

Sobre esse aspecto, cita-se estudo realizado por Follain (2009), que visou avaliar os impactos das receitas de royalties e participações especiais distribuídas aos municípios brasileiros e qual foi o impacto do seus investimentos em políticas de educação, cultura, saúde, saneamento, tendo ao final destacado que "existem evidências de que tal vantagem econômica não tem aumentado a qualidade de vida da população destes municípios e tão pouco gerando investimentos na diversificação do parque industrial destas regiões" (FOLLAIN, 2009, p. 60).

Além disso, conforme estudo realizado por Miragaya (2010), alguns municípios brasileiros possuem nível elevado de dependência de suas receitas e os royalties, o que se caracteriza perigoso, uma vez que o petróleo é um recurso natural finito e, com o passar do tempo, as atividades de exploração acabam por se esgotar. E, nesse sentido, Miragaya, (2010) destaca que os municípios que recebem os royalties e que não aplicam em projetos de infraestrutura e, em atividades econômicas que visem a promoção da diversificação de suas bases produtivas, poderão estar sujeitos a graves problemas socioeconômicos em longo prazo.

Com base nessas premissas, o presente artigo tem por objetivo estudar os impactos das arrecadações municipais dos recursos provenientes do petróleo, tendo como destaque principal o município de Presidente Kennedy, considerado o maior arrecadador do Estado e um dos maiores do Brasil, a fim de verificar quais são as principais áreas que estão sendo priorizadas pelo gestor municipal para a utilização das receitas advindas dos royalties do petróleo em relação à receita total.

Sendo assim, busca-se analisar o impacto que as receitas dos recursos com royalties causam no município em referência e a sua relação com royalties, com os pagamentos efetuados pelo ente estudado, além da influência e impactos que estas podem, ou não, causar ao município de Presidente Kennedy.

A principal justificativa está associada à discussão crescente nos últimos anos, no Brasil, quanto ao recebimento dos royalties e o aumento da renda petrolífera, uma vez que os royalties são fonte de receitas que implicam diretamente sobre a capacidade de gastos dos municípios, e a falta de planejamento na aplicação destes recursos não provê resultados satisfatórios de desempenho na economia dos municípios, pelo contrário, acabam por se tornar dependentes economicamente desses recursos.

À medida em que há discussões científicas sobre a destinação dos recursos obtidos através das participações governamentais (COSTA FILHO, 2016; TORRONTEGUY, 2009; TCU, 2019), há que se considerar a hipótese em que os valores arrecadados acabam sendo utilizados

para diversos fins, desviando a real finalidade dos mesmos. Deste modo, o intenso debate sobre a fragilidade em que o problema se apresenta, o fato de não haver fiscalização efetiva e controle das verbas das participações governamentais, revela à luz da realidade. Isto porque já existem casos de governos estaduais e, sobretudo, municipais de grande dependência de tais recursos na composição de suas receitas.

Assim, torna-se fundamental a necessidade de uma abordagem acerca de como esses recursos estão sendo alocados, se estão sendo direcionados em ações e projetos que visem a independência financeira, causando um impacto positivo no município estudado.

Além disso, a justificativa para o desenvolvimento deste tema vem da necessidade de dar ênfase à contribuição de trabalhos futuros, mediante comparação dos dados obtidos com novos resultados adquiridos, em virtude de alteração no cenário de arrecadação do município estudado.

Deste modo, para este estudo estimou-se investigar as rendas petrolíferas recebidas e as estratégias de alocação dos recursos como forma de ações para o desenvolvimento das principais áreas do serviço público à sociedade, contemplando os investimentos em saúde, educação, infraestrutura e demais serviços públicos, o qual é abordado através do Índice de Efetividade da Gestão Municipal (IEGM), indicador que oferece um diagnóstico completo da gestão municipal e permite a mensuração dos serviços públicos e da efetividade de políticas públicas, através da verificação da qualidade dos gastos e dos investimentos realizados.

2. ORÇAMENTO PÚBLICO NO CONTEXTO DAS FINANÇAS PÚBLICAS

Entende-se, por finanças públicas, a atividade financeira do Estado, tendo por objetivo o estudo da atividade fiscal, que é exercida pelos poderes públicos, com o intuito de conseguir e de aplicar recursos para o custeio e o investimento dos serviços públicos. Segundo dados extraídos do IBGE (2023), finanças públicas compreende "as informações sobre execução orçamentária das administrações públicas federal, estadual e municipal e resultados das empresas públicas, abrangendo detalhamento de contas de receita e despesa, fluxos de caixa, ativo e passivo [...]".

Deste modo, tem-se que, atrelado a finanças públicas, está o orçamento, que nada mais é do que o instrumento por meio do qual todas as receitas e despesas públicas são contabilizadas e distribuídas de acordo com as pertinências e necessidades de cada poder e entre órgãos e entidades que os compõem durante um determinado exercício financeiro.

Andrade (2006, p. 58), afirma que orçamento é a "função primordial da gestão pública de estimar as receitas e fixar as despesas. Momento em que se define legalmente, pelas dotações

orçamentárias, a formalização da utilização dos recursos disponíveis nas instituições públicas". O orçamento passou a representar um papel de destaque no processo administrativo, uma vez que se tornou um instrumento de planejamento, direção e controle da Administração Pública (BRASIL, 1964).

De acordo com o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão – MPDG (2023), o orçamento público:

> [...] é um instrumento de planejamento governamental em que constam as despesas da administração pública por um ano, em equilíbrio com a arrecadação das receitas previstas. É o documento onde o governo reúne todas as receitas arrecadadas e programa o que de fato vai ser feito com esses recursos. É onde alocam os recursos destinados a hospitais, manutenção das estradas, construção de escolas, pagamento de professores. É no orçamento onde estão previstos todos os recursos arrecadados e onde esses recursos serão destinados (MPDG, 2023).

Assim, o orçamento compreende a Lei Orçamentária Anual (LOA), prevista pela Constituição Federal de 1988, e o orçamento propriamente dito; e tem por finalidade concretizar os objetivos e metas estabelecidos no Plano Plurianual (PPA). Carvalho (2010) já destacava a importância acerca do "cumprimento ano a ano das etapas do PPA, em consonância com a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei de Responsabilidade Fiscal."

2.1. Das Receitas Públicas

As responsabilidades e investimentos do governo são financiados através de tributos arrecadados, constituindo em receita orçamentária que "pode de ser entendida como ingressos de recursos que serão utilizados na cobertura das despesas, cuja finalidade é o suprimento das necessidades públicas e demandas da sociedade" (DOS SANTOS; CAMACHO, 2014, p. 87).

Assim, as Receita Pública, nos ternos do MCASP – 8ª edição, podem ser classificada em dois tipos, de acordo com sua origem: Orçamentária ou Pública, que é aquela prevista em Lei Orçamentária Anual (LOA), considerada como o conjunto de ingressos de recursos adaptáveis nos diversos itens da tabela de receita codificada na própria legislação, previsíveis nos orçamentos públicos, como as receitas correntes ou de capital; e a Extraorçamentária, que é aquele tipo de receita que ingressa nos cofres públicos, mas não é de propriedade do Estado (BRASIL, 2019).

As receitas por sua vez possuem categorias econômicas, com a finalidade de identificar a procedência das receitas no momento em que ingressam nos cofres públicos, classificadas como "Receitas Correntes" e "Receitas de Capital", sendo que a Receita Corrente é desdo-

brada conforme a sua origem, entre Receita Tributária, Receita de Contribuições, Receita Patrimonial, Receita Agropecuária, Receita Industrial, Receita de Serviços, Transferências Correntes, Outras Receitas Correntes e as receitas de Capital também são classificadas de acordo com sua origem, como Operações de Crédito, Alienação de Bens, Amortização de empréstimos, Transferências de Capital e Outras Receitas de Capital (BRASIL, 1964).

2.2. Royalties de Petróleo

A Lei Federal n.º 9.478/1997 definiu que os royalties são a compensação financeira devida pelos concessionários de exploração e produção de petróleo e gás natural, a ser paga mensalmente pelo concessionário aos beneficiários e significam uma apropriação, por parte da sociedade, de parcela da renda oriunda da exploração de um recurso natural não renovável e escasso (petróleo e gás natural) (BRASIL, 1997).

Ainda, segundo a Secretaria do Tesouro Nacional (2019), os royalties de petróleo não são classificados como pagamentos voluntários e sim como repasse obrigatório a título de compensação financeira (STN, 2019). São contraprestações dedicadas aos Estados e Municípios, a fim de minimizar e balancear os danos causados pela extração do mesmo (BRASIL, 2019). Tais valores são cobrados para custear também as prestações de serviços, educação, saúde, segurança, entre outros, mesmo não estando ligados diretamente aos custos (BRASIL, 2019).

Assim, o Município de Presidente Kennedy, em razão da posição geográfica na zona de produção do petróleo, acabou por ser inserido entre os Municípios afetados com a atividade de extração do petróleo, razão pela qual tornou-se beneficiário da compensação financeira, passando ao recebimento dos royalties de Petróleo, a partir do ano de 2004 (FINANÇAS CAPIXABAS, 2005). Deste modo, com a exploração petrolífera na costa litorânea, ocorreram mudanças no orçamento municipal, em decorrência do recebimento dos royalties.

Nesse viés, a partir do ano de 2012, o Município teve um elevado aumento no recebimento dos royalties, passando a atingir o 1º lugar no ranking dos Municípios do Estado do Espírito Santo que mais receberam royalties até o ano de 2019 (FINANÇAS CAPIXABAS, 2019).

Em especial, as receitas advindas de transferências realizadas pela União, o Município de Presidente Kennedy é especialmente beneficiado pelo repasse financeiro da exploração de petróleo, chamado de repasse dos royalties, que eleva a receita municipal, situando-o entre os municípios com o maior volume de orçamento per capita do estado e do país (FINANÇAS CAPIXABAS, 2019).

2.3. Metodologia

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, no qual visa identificar em que aspectos os elementos estruturais contribuem para a arrecadação municipal. Sendo ainda caracteriza como bibliográfica, uma vez que se pautou na análise de referências bibliográficas, a fim de permitir ao pesquisador confirmar as proposições iniciais.

Foi utilizada a coleta de dados disponibilizados nos sites governamentais do TCEES e do Portal de Transparência do Município de Presidente Kennedy/ES (PMPK).

No tocante a análise de dados, forma investigativa, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica que, para Gil (2002, p. 44), é "[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituindo principalmente de livros e artigos científicos".

Com a utilização da pesquisa bibliográfica, buscou-se através de fontes escritas disponíveis e de relevância ao conteúdo obter as referências e informações necessárias sobre o tema proposto, permitindo, assim, o embasamento teórico da presente pesquisa.

2.4. O impacto dos Royalties na arrecadação do Município de Presidente Kennedy/ES

Constatou-se que a arrecadação dos tributos próprios, no Município de Presidente Kennedy/ES, no ano de 2019, conforme dados extraídos do Portal da Transparência, correspondeu a uma pequena porção do total da receita corrente (Tabela 2). No ano de 2019, esta receita correspondeu apenas a 2,49% do total da Receita Corrente para o exercício de 2019, que foi de R$ 422.780.057,11 (quatrocentos e vinte e dois milhões, setecentos e oitenta mil, cento e setenta reais e onze centavos).

Deste modo, os recursos de impostos e taxas, e as contribuições, são advindos da atuação direta do Município. Já em relação às receitas patrimoniais, são as decorrentes, em sua maioria, de remunerações de depósitos bancários, ou seja, os valores advindos de transferências, também produzem receitas, das quais se destacam os Royalties de Petróleo.

As receitas de transferências são aquelas que o Município recebe em razão de norma legal, das quais apenas extraem-se as que possuem incidência em razão do fator gerador ocorrer em âmbito municipal (ICMS, IPVA, ITR e IPI), cuja norma é disciplinada pela CF e CTN, bem como as transferências oriundas dos Royalties.

No tocante às outras receitas correntes que, para a presente dissertação, se limitou a pontuar as de dívida ativa oriundas de créditos recebíveis pela municipalidade de terceiros. E as receitas de Capital, as provenientes da realização de recursos financeiros, oriundos de constituição de dívidas; da conversão, em espécie, de bens e direitos; os recursos recebidos de outras

pessoas de direito público ou privado, destinados a atender despesas classificáveis em Despesas de Capital e, ainda, o superávit do Orçamento Corrente.

Assim, a Tabela 1, indica o impacto do orçamento do Município, dividindo por categoria econômica.

Tabela 1 – Total da receita orçamentária, em R$, do município de Presidente Kennedy,entre os anos de 2015 a 2019.

Ano	Impostos e Taxas	Contribuições	Receita Patrimonial	Trans. Correntes	Out. Rec. Correntes	Rec. De Capital
2015	5.723.390,03	376.411,27	127.170.383,13	248.312.394,13	328.106,86	-
2016	11.609.190,48	466.240,78	167.879.661,01	160.036.630,22	439.846,87	-
2017	10.392.951,04	529.976,40	104.430.172,97	243.167.908,83	904.330,44	242.100,00
2018	14.950.769,81	597.391,70	69.037.218,40	343.630.986,48	192.279,88	-
2019	10.517.250,82	713.798,53	72.842.709,98	336.283.513,03	2.422.734,71	-

Fonte: Divisão de Contabilidade, elaborada pela autora (2023).

Deste modo, o que se percebe na Tabela 1 é que a receita orçamentária e¬m destaque no Município de Presidente Kennedy é a dos repasses advindos das transferências governamentais da União e dos Estados, sendo ainda possível identificar que os tributos de competência do município, aqueles arrecadados por meio dos impostos, taxas e contribuições, equivalem a menos de 5% da arrecadação total.

Desta forma, ainda é possível verificar que o maior impacto de arrecadação advém das transferências correntes, das quais estão inclusos os valores recebidos pelo Município, a título de compensação financeira, os royalties.

Outras fontes de receitas correntes constantes no orçamento municipal são as transferências correntes, das quais apenas se extraem as que possuem incidência em razão do fator gerador ocorrer em âmbito municipal (ICMS, IPVA, ITR e IPI), cuja norma é disciplinada pela CF e CTN, bem como as transferências oriundas dos Royalties, conforme se extrai da Tabela 2.

Tabela 2 - Receita Orçamentária, em R$, referente a Transferências Correntes dos anos de 2015 a 2019.

Ano	FPM	*ROYALTIES*	ICMS	IPVA	IPI	ITR	TOTAL
2015	9.363.808,27	218.827.554,83	6.631.927,36	685.469,17	203.475,64	41.361,42	
2016	10.857.179,09	129.322.921,57	6.420.382,50	708.249,55	207.840,28	50.779,55	7,567,352,54
2017	10.457.636,02	212.211.618,73	6.404.415,24	799.032,28	164.926,93	41.796,82	
2018	11.144.018,03	306.739.139,50	7.893.954,12	902.425,17	175.787,76	41.678,32	
2019	11.647.069,24	295.177.628,29	9.105.187,99	1.013.072,38	164.350,24	146.659,93	

Fonte: Divisão de Contabilidade, elaborada pela autora (2023).

Quanto à receita proveniente dos Royalties de Petróleo, conforme apresentada na Tabela 2, esta representa a maior receita orçamentária constante nas Transferências Correntes e, como consequência, eleva as receitas de Transferências como a maior categoria econômica constante no orçamento municipal.

No que se refere à arrecadação dos Royalties de Petróleo e do gás natural, que compreendem as compensações financeiras devidas aos governos pelas empresas exploradoras e, nos termos da Lei Federal n.º 9.478/1997, a alíquota básica dos royalties é de 10%, sendo facultada à ANP reduzi-la até o mínimo de 5%, em função de fatores adversos e riscos geológicos do processo de exploração (BRASIL, 1997). Destaca-se que as alíquotas incidem sobre o valor da produção do petróleo e do gás, dando origem às somas financeiras a serem pagas pelas concessionárias (BRASIL, 1997). Deste modo, releva sintetizar o total da receita nos anos de 2015 a 2019 e qual foi o impacto que os recursos dos royalties tiveram para a manutenção das atividades e políticas públicas do município, conforme demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 - Receitas Orçamentárias, em R$, entre os anos de 2015 a 2019.

Ano	*ROYALTIES*	DEMAIS RECEITAS	TOTAL
2015	218.827.554,83	163.083.130,59	381.910.685,42
2016	129.322.921,57	211.108.647,79	340.431.569,36
2017	212.211.618,73	147.455.820,95	359.667.439,68
2018	306.739.139,50	121.669.506,77	428.408.646,27
2019	295.177.628,29	127.602.378,78	422.780.007,07

Fonte: Divisão de Contabilidade, elaborada pela autora (2023).

Do que se extrai da Tabela 4, é que o recebimento dos recursos advindos das transferências dos Royalties correspondeu, entre os anos de 2015 a 2019, a mais da metade de todo o orçamento anual, chegando ao patamar de 72% do total da receita no ano de 2018.

Tabela 4 - Percentual das Receitas Orçamentárias entre os anos de 2015 a 2019.

Ano	*ROYALTIES*	DEMAIS RECEITAS	Total
2015	57%	43%	100%
2016	38%	62%	100%
2017	59%	41%	100%
2018	72%	28%	100%
2019	70%	30%	100%

Fonte: Divisão de Contabilidade, elaborada pela autora (2023).

Deste modo, compreende-se que os que apresentam recursos advindos das transferências dos Royalties possuem importante impacto nas finanças públicas, o que pode ser corroborado através da Tabela 4, que representa o percentual das receitas advindas dos royalties no orçamento anual entre os anos de 2015 a 2019.

Assim, após análise dos dados orçamentários apresentados, identifica-se certa dependência significativa do município de Presidente Kennedy às receitas oriundas da atividade de extração dos royalties. Nesse sentido, Caçador e Grassi (2006); Costa Filho (2016) afirmaram que essa dependência se mostra perigosa, pois havendo uma queda da arrecadação dos royalties e participações especiais, as finanças do município podem ser comprometidas.

2.5. Impacto da Receita dos Royalties sobre os Gastos do Município de Presidente Kennedy/ES

Conforme apresentado, as receitas advindas dos royalties de petróleo possuem impacto relevante ao orçamento anual e, consequentemente, permitem mais ações votadas para atender as políticas públicas municipais.

Deste modo, torna-se relevante destacar o valor e o percentual que as despesas custeadas com as receitas advindas dos Royalties possuem no orçamento do município de Presidente Kennedy, em face das execuções orçamentárias, conforme mostra a Tabela 5.

Tabela 5 - Execução das Despesas Orçamentárias, em R$, entre os anos de 2015 a 2019.

Ano	*ROYALTIES*	DEMAIS DESPESAS	Total
2015	108.227.215,06	37.723.981,01	145.951.196,07
2016	188.570.527,16	41.749.271,04	230.319.798,20
2017	183.938.952,32	40.942.098,04	224.881.050,36
2018	203.535.627,62	41.656.077,60	245.191.705,22
2019	160.839.650,87	47.510.390,70	208.350.041,57

Fonte: Divisão de Contabilidade, elaborada pela autora (2023).

Como se observa, na execução orçamentária, os recursos advindos das transferências dos Royalties possuem importante impacto nas finanças públicas e, consequentemente, no financiamento das políticas públicas executadas no município de Presidente Kennedy, uma vez que, entre os anos de 2015 a 2018, o total de gastos custeados com os recursos dos royalties representou de 75% a 83% do total das despesas orçamentárias.

Assim, pelo que se constatou nas análises dos orçamentos municipais, entre os anos de 2015 a 2019, a maioria das despesas foi custeada com recursos dos royalties, sendo relevante, com base nesses dados, pontuar para que o Município de Presidente Kennedy adote medidas que visem o aumento da arrecadação própria, uma vez que os recursos advindos da exploração de petróleo possuem caráter volátil, finito e incerto.

2.5.1. As principais áreas que utilizam as receitas advindas dos royalties do petróleo

Através da análise da execução orçamentária, entre os anos de 2015 a 2019, buscou-se apurar quais secretarias foram beneficiadas com os recursos advindos da exploração do petróleo. E, através da Tabela 6, é possível identificar a distribuição dos recursos, em termos de despesas para as Secretarias Municipais.

Tabela 6 - Secretarias que mais utilizaram os recursos dos royalties durante os anos de 2015 a 2019. (Valores em R$1,00) (*).

ANO	ROYALTIES GASTOS EM SAÚDE	ROYALTIES GASTOS EM EDUCAÇÃO	ROYALTIES GASTOS EM OBRAS	ROYALTIES GASTOS EM ASSISTENCIA SOCIAL	ROYALTIES GASTOS EM TRANSPORTE E FROTA	ROYALTIES GASTOS EM AGRICULTURA	ROYALTIES GASTOS DEMAIS ORGÃO
2015	R$ 17.369.230,08	R$ 31.648.690,02	R$ 14.969.341,43	R$ 6.117.682,14	R$ 8.819.084,44	R$ 6.590.252,69	R$ 22.712.934,26
2016	R$ 39.122.221,55	R$ 50.753.728,79	R$ 31.615.399,07	R$ 9.633.269,98	R$ 13.017.336,05	R$ 12.256.968,53	R$ 32.171.603,19
2017	R$ 35.931.624,86	R$ 41.359.285,08	R$ 35.090.968,37	R$ 11.089.758,97	R$ 11.109.947,71	R$ 15.086.488,29	R$ 34.270.879,04
2018	R$ 37.816.810,13	R$ 41.969.096,48	R$ 16.662.696,48	R$ 10.011.389,28	R$ 11.961.463,03	R$ 8.581.251,14	R$ 76.532.921,08
2019	R$ 35.901.245,12	R$ 49.878.786,82	R$ 20.848.435,89	R$ 14.753.525,79	R$ 9.772.269,60	R$ 5.201.853,70	R$ 24.483.533,95

Fonte: Divisão de Contabilidade, elaborada pela autora (2023).

Do que se constata, os gastos com saúde, educação e obras, são os que mais se destacam. Em seguida, se apresentam despesas elevadas com assistência social, transporte e frota e agricultura, que também foram relevantes, representando os maiores destinatários dos recursos dos royalties.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os royalties e participações especiais ingressam na receita dos municípios como receitas advindas de transferências, misturando-se com as demais receitas, apesar de sua natureza compensatória, no entanto, a legislação brasileira não determina, explicitamente, as áreas e recursos em que devam ser empregados cabendo, aos gestores Municipais, o direcionamento dos recursos, para áreas que produzam retornos a médio e longo prazo para a população, o que possibilitaria a melhoria dos indicadores socioeconômicos e a promoção do desenvolvimento da região.

Analisando os indicadores de receita e despesas do município de Presidente Kennedy/ES, percebeu-se que a renda gerada pela atividade petrolífera tem impactado de forma positiva na receita municipal, uma vez que os recursos dos royalties são as principais fontes de receita do município de Presidente Kennedy, as quais representaram até 72 % (setenta e dois por cento) da arrecadação total municipal no período 2015-2019.

Conclui-se que o município de Presidente Kennedy vem direcionando as receitas dos royalties para diversas áreas e, em especial, vem cumprindo corretamente o investimento de, pelo menos, 15% da sua arrecadação total em saúde, conforme previsto na Lei n.º 141/12 e, ao

estabelecido na Lei n.º 9.394/1996, que prevê a aplicação de pelo menos 25% da arrecadação total municipal em educação, em que esses limites foram superiores, chegando ao patamar de 34,9% na área da saúde e de 31,1 % na área de educação, ilustrando como o município prioriza o desenvolvimento nestes setores.

Há evidências que apontam que a vantagem econômica advinda das receitas dos royalties, tem aumentado a qualidade de vida da população do município e gerado investimentos nas diversas áreas e projetos locais, em especial na área da saúde e educação.

Torna-se relevante apresentar a importância que a arrecadação dos royalties possuí na receita total do Município, que refletiu em benefícios aos cidadãos, em especial para realizar ações de investimentos em educação, saúde e assistência social, além das que são realizadas através de obras e investimentos de melhoria, conforme dados e informações constantes no site oficial do município (PRESIDENTE KENNEDY, 2023).

Registra-se que o crescimento das despesas com educação aparece de forma positiva, apontando que os gestores municipais têm aumentado o direcionamento de recursos públicos para o desenvolvimento do capital humano nestas localidades

Deste modo, e pelos dados apresentados na pesquisa, evidencia-se que os recursos advindos da compensação financeira dos royalties possuem grande impacto no orçamento do Município de Presidente Kennedy/ES e, consequentemente, nas ações adotadas pelo Município, uma vez que pode ser evidenciado que a maior parte da arrecadação municipal é oriunda dessa receita.

Assim, pelo que se constatou, entre o período de 2015 a 2019, a maioria das despesas foram custeadas com recursos dos royalties, sendo relevante, com base nesses dados que o Município de Presidente Kennedy adote medidas que visem o aumento da arrecadação própria, uma vez que os recursos advindos da exploração de petróleo possuem caráter volátil, finito e incerto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 16 de jan. de 2023.

_____. **Manual de contabilidade aplicada ao Setor público – MCASP**. Portaria Conjunta STN/SOF nº 06/2018. 2019. 8ª Edição.

_____. **Lei n. 9.478, de 06 de agosto de 1997**. Dispõe sobre a política energética nacional, as atividades relativas ao monopólio do petróleo, institui o Conselho Nacional de Política Energética e a Agência Nacional do Petróleo e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9478.htm>. Acesso em 16 de jan. de 2023.

_____. **Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964**. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Brasil. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4320.htm>. Acesso em 16 de dez. de 2022.

_____. **Lei 5.172 de 25 de outubro de 1966**. Código tributário nacional. Brasil. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5172compilado.htm>. Acesso em16 de dez. de 2022.

BRASIL. Agência Nacional de Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis – ANP. **Boletim da Produção de Petróleo e Gás Natural**. Brasília: Superintendência de Desenvolvimento e Produção, 2019. Disponível em: <http://www.anp.gov.br/arquivos/publicacoes/boletins-anp/producao/2019-09-boletim.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

CAÇADOR, Sávio Bertochi; GRASSI, Robson Antonio. Royalties do petróleo e o desenvolvimento socioeconômico: o caso do Espírito Santo. **Revista Economia - Ensaios**, Uberlândia, v. 20, n. 2 e v. 21, n.1; p. 167-198, jul.-dez. 2006. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeconomiaensaios/article/view/1557>. Acesso em: 12 fev. 2023.

COSTA FILHO, Nilton. **A maldição do petróleo:** a difícil sincronia entre rendas petrolíferas e desenvolvimento no Município de Presidente Kennedy/ES. 103 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Regional e Gestão de Cidades, Universidade Cândido Mendes, Campos dos Goytacazes/RJ, 2016. Disponível em: < https://cidades.ucam-campos.br/wp-content/uploads/2017/07/NILTON-COSTA-FILHO.pdf>.Acesso em: 12 fev. 2023.

DOS SANTOS, Luciano Aparecido.; CAMACHO, Eliane Utrabo. **Orçamento público municipal:** uma análise no município de Cosmópolis/SP com enfoque no equilíbrio das receitas x despesas no período de 2007 a 2012. João Pessoa, 2014.

ESPÍRITO SANTO, **Constituição do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 05 de outubro de 1989. Disponível em: https://www3.al.es.gov.br/arquivo/documents/legislacao/html/coe11989.html#:~:text=1%C2%BA%20º%20Estado%20do%20Esp%C3%Adrito,Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20e%20desta%20Constitui%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 04 de junho de 2022.

FINANÇAS DOS MUNICÍPIOS CAPIXABAS. **Finanças dos municípios Capixabas – 2005**. Vitória, ES: Aequus Consultoria, julho/202006. Disponível em < http://www.aequus.com.br/anuarios/capixabas_2005.pdf> Acesso em 06 de dezembro de 2022.

FINANÇAS DOS MUNICÍPIOS CAPIXABAS. **Finanças dos municípios Capixabas – 2019**, volume 25. Vitória, ES: Aequus Consultoria, julho/2020. Disponível em < http://www.aequus.com.br/anuarios/capixabas_2019.pdf> Acesso em 06 de dezembro de 2019.

FOLLAIN, D. M. **Os impactos da distribuição dos Royalties e participações especiais do Petróleo sobre os gastos dos municípios brasileiros**. 71 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Econômicas, Faculdade de Ciências Econômicas, Rio de Janeiro, 2009.

HIGA, Neuza. **Os recursos de royalties** – um estudo comparativo do comportamento financeiro entre os municípios brasileiros. 2016. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama do Município de Presidente Kennedy-ES**. Disponível em < https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/presidente-kennedy/panorama> Acesso em 16 de fev. de 2023.

MIRAGAYA, J, S. **Um estudo dos royalties de petróleo:** impactos sobre o desenvolvimento econômico dos municípios da bacia da campos. Monografia — Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2010. Disponível e: https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/2468/1/JSMiragaya.pdf. Acesso em 19 fev. 2023.

MONTEIRO, J. Gasto Público com educação e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Economia**. Rio de Janeiro, v. 69, n. 4, p. 467– 488, Out-Dez 2015.

PRESIDENTE KENNEDY. **Portal da Transparência**. 2023. Disponível em: https://www.presidentekennedy.es.gov.br/transparencia. Acesso em: 24 jan. 2023.

SANTOS, Rita de Cássia. **Plano plurianual e orçamento público**. 2ª ed. Florianópolis: UFSC, 2012.

SAVERGNINI, A. C.; DUBBERSTEIN, F. C. L. Finanças municipais e os limites da atual política de fundos para o Espírito Santo. In: OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon de; SILVA, Itamar Mendes; LIMA, Marcelo (org.). **Política educacional e gestão na escola básica: perspectivas**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 63-75.

SILVA, L. F.; JACOVINE, L. A. G.; SILVA, M. L.; ISBAEX, C.; REGO, L. J. S. Correção das variáveis socioeconômicas e ambientais com royalties petrolíferos e CFEM Municipver. **Rev. Floresta e Ambiente**; 24: e00139815, p. 2/8, 2017.

TORRONTEGUY, A. F. **A aplicação dos royalties do petróleo e a efetividade dos direitos fundamentais sociais**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Direitos e Garantias Fundamentais) – Programa de Pós-Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais, Faculdade de Direito de Vitoria, Vitoria, 2009.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

GAMES AND PLAY IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION:
A PEDAGOGICAL INTERVENTION PERSPECTIVE

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Vanderlei Costalonga[1]
José Roberto Gonçalves de Abreu[2]

1 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação intitulada "Jogos e Brincadeiras: Uma Abordagem de Intervenção Pedagógica na Educação Física Escolar". O objetivo central foi examinar como o elemento lúdico é incorporado nas aulas de Educação Física nesse nível de ensino e avaliar as contribuições dos jogos e brincadeiras para a disciplina, considerando a organização, preparação e execução dessas atividades pelos professores. A pesquisa teve como base uma revisão bibliográfica para fundamentar teoricamente o estudo, seguida por uma investigação qualitativa através de um estudo de caso. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas utilizando um roteiro semiestruturado, que abordou aspectos relacionados à metodologia de ensino, à organização das aulas, aos recursos e espaços utilizados, além dos objetivos e da relevância dos conteúdos para o desenvolvimento e aprendizado nos Anos Iniciais da Educação Básica. Este estudo enfatiza a necessidade de uma abordagem mais sistemática e integrada das atividades lúdicas na Educação Física escolar, reconhecendo seu potencial para promover o engajamento dos alunos e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Atividades Lúdicas. Educação Física Escolar. Ensino-Aprendizagem

ABSTRACT

This article is an excerpt from the Master's Dissertation in Science, Technology and Education entitled "Games and Play: An Approach to Pedagogical Intervention in Physical Education at Schools". The main objective was to examine how the playful element is incorporated into Physical Education classes at this level of education and to evaluate the contributions of games and play to the subject, considering the organization, preparation and execution of these activities by teachers. The research was based on a bibliographic review to theoretically support the study, followed by a qualitative investigation through a case study. Data were obtained through interviews using a semi-structured script, which addressed aspects related to teaching methodology, class organization, resources and spaces used, in addition to the objectives and relevance of the content for development and learning in the Early Years of Basic Education. This study emphasizes the need for a more systematic and integrated approach to playful activities in school Physical Education, recognizing their potential to promote student engagement and facilitate the teaching-learning process.

Keywords: Playful Activities. School Physical Education. Teaching-Learning.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de atividades lúdicas nas aulas de Educação Física escolar tem se mostrado uma abordagem eficaz para aumentar o engajamento dos alunos e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Este artigo destaca parte de uma pesquisa conduzida em escolas dos Anos Iniciais da Educação Básica em Presidente Kennedy/ES, que examinou as contribuições dessas atividades para o desenvolvimento educacional dos estudantes.

No contexto educacional atual, o uso de jogos e brincadeiras vai além do entretenimento, sendo reconhecido como uma ferramenta pedagógica valiosa para promover habilidades cognitivas, sociais e motoras. Esta abordagem se mostra especialmente relevante para os alunos dos Anos Iniciais, cujo desenvolvimento integral depende não apenas da transmissão de conhecimentos, mas também da promoção de experiências educativas significativas e envolventes.

O estudo analisou como os professores incorporam o aspecto lúdico em suas práticas de ensino, explorando a organização, preparação e execução de atividades que visam não apenas o desenvolvimento físico, mas também a estimulação de aspectos emocionais, sociais e cognitivos dos alunos. Os resultados obtidos evidenciam desafios e oportunidades relacionados à integração efetiva de jogos e brincadeiras no currículo da Educação Física escolar, destacando a importância de uma abordagem mais sistemática e orientada para melhorar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

A Educação Física é um componente curricular obrigatório da educação básica e é reconhecida atualmente como uma prática pedagógica que aborda a cultura do movimento físico, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de produzir, transformar, compartilhar, desfrutar e recriar diversas formas de desempenho. Segundo Galvão, Rodrigues e Sanches Neto (2015), essa disciplina envolve uma variedade de atividades, como esportes, jogos, brincadeiras, lutas, exercícios alternativos, ginástica, dança, entre outras.

Os jogos e brincadeiras são temas de ensino propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Física, sendo considerados conteúdos essenciais para a aquisição de conhecimentos em diversas modalidades (BRASIL, 2017). O papel fundamental dessa disciplina na vida escolar dos alunos é indispensável para o desenvolvimento, tanto no contexto esportivo quanto na formação cidadã. Iniciar um bom trabalho desde os anos iniciais auxilia na construção da identidade individual dentro dos padrões sociais, mas com perspectivas únicas (GALVÃO et al., 2015).

Os jogos e brincadeiras desempenham um papel significativo no processo de desenvolvimento das crianças, abrangendo múltiplos aspectos, desde a aprendizagem motora até a aquisição de conhecimentos e valores, além de promover a socialização. Portanto, são ferramentas fundamentais para a construção do conhecimento (GALLAHUE, 2003).

Maciel (2014) observa em sua pesquisa que a Educação Física, muitas vezes, não é apresentada de forma adequada nas escolas, limitando-se a uma variedade restrita de atividades que não estimulam reflexões posteriores, o que acaba por desvalorizar sua importância perante colegas de outras áreas.

2. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POTENCIALIZANDO O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E O BEM-ESTAR DOS ALUNOS

A inclusão de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos. Essas atividades não apenas proporcionam momentos de diversão e entretenimento, mas também oferecem oportunidades valiosas para promover aprendizagem, desenvolvimento motor, socialização e bem-estar emocional. Por meio da brincadeira, as crianças costumam expressar suas experiências com a família, a educação e até medos como fantasmas e monstros, que podem alimentar sua imaginação.

De acordo com Miranda (2001, p.30):

> O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é um objeto manipulável e a brincadeira, nada mais que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo... [...]. Percebe-se, pois que o jogo, brinquedo e a brincadeira têm conceitos distintos, todavia estão imbricados ao passo que o lúdico abarca todos eles.

Os jogos e brincadeiras são componentes essenciais de uma abordagem pedagógica que reconhece a importância do movimento e da experiência corporal no processo educacional. Baseado nas palavras do autor Miranda (2001) fica evidente que há uma diferença entre o conceito de jogos, brincadeiras e brinquedo, porém os três proporcionam diversão e alegria às crianças.

De acordo com Mello et. al. (2014) a brincadeira e os jogos nos permitem entender o que torna as crianças diferentes e únicas. Na perspectiva da Educação Física, os jogos e brincadeiras assumem um papel único ao combinar elementos de diversão e aprendizagem. Essas atividades promovem o desenvolvimento motor, ajudando os alunos a aprimorar suas habilidades físicas, coordenação e equilíbrio. Além disso, os jogos em grupo incentivam a colaboração, a comunicação e o trabalho em equipe, habilidades fundamentais para a vida em sociedade.

Na Educação Física os jogos e brincadeiras podem ser utilizados como uma ferramenta estimulante e enriquecedora, pois ajudam os professores a terem mais oportunidades de utilizar os recursos adequados para o desenvolvimento das crianças, garantindo assim resultados favoráveis aos objetivos propostos.

Na concepção de Oliveira (2010), brincar significa não apenas recreação, mas desenvolvimento holístico. Por meio da brincadeira, as crianças desenvolvem áreas da personalidade como emoção, habilidades motoras, inteligência, criatividade e habilidades importantes como atenção, memória, imitação e imaginação.

Silveira (2005, p. 7) traz que:

> Através do jogo o aluno tende a aprender á tomar decisões, formulando conceitos através da compreensão que o contexto jogo fornece. Desta forma, é necessário conhecer o jogo esportivo e suas táticas a fim de extrair o máximo possível de proveito durante o jogo. Interligando assim, inteligência, domínio e habilidades que o próprio ambiente proporciona ao aluno durante as diferentes situações de jogo.

Sob o ponto de vista de Maluf (2003), o brincar é um componente vital na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento natural e prazeroso de diversas habilidades. É uma das necessidades fundamentais da criança e um elemento essencial para o progresso adequado nos domínios cognitivo, emocional, motor e social.

A partir das citações acima, pode-se concluir que explorar a importância dos jogos e brincadeiras na Educação Física escolar envolve não apenas reconhecer seu valor como atividades recreativas, mas também compreender sua contribuição significativa para o crescimento holístico e o desenvolvimento saudável dos alunos.

O brincar é um aspecto fundamental para o crescimento da criança, pois promove o desenvolvimento de habilidades importantes como atenção, agilidade, memória e imaginação, que contribuem para a autonomia e formação da identidade da criança. Os jogos auxiliam no desenvolvimento dessas capacidades e também estimulam o amadurecimento e a socialização por meio da interação com outras crianças e professores, aprendendo a respeitar regras e assumindo papéis de liderança na construção de sua identidade social.

No ato de brincar é que a criança, de forma privilegiada, apropria-se da realidade imediata, atribuindo-lhe significado, desenvolvendo a imaginação, emoções e competências cognitivas e interativas. E os brinquedos são os instrumentos que fazem com que as crianças compreendam que o mundo está cheio de possibilidades, pois estes são ferramentas que permitem simbolizar os dilemas e dicotomias do cotidiano (KAUFMANN-SACCHETTO et. al, 2011, p. 29).

O brincar é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da criança, principalmente nas aulas de educação física dos anos iniciais. Pode-se observar o papel significativo que os jogos desempenham no crescimento de uma criança. Ao utilizar jogos, o professor de educação física pode abordar as dificuldades e necessidades que as crianças possam sentir durante as aulas, promovendo assim o seu desenvolvimento.

3. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA A UTILIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

A utilização de jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas na Educação Física escolar é fundamentada em uma série de princípios e teorias que respaldam sua eficácia no processo educacional. Esses fundamentos pedagógicos reconhecem o potencial das atividades lúdicas não apenas como formas de entretenimento, mas como poderosas ferramentas de ensino e aprendizagem.

Na concepção de Sanches (2003) ao explorar as atividades lúdicas, mergulhamos em um universo rico e complexo, no qual o movimento não é apenas um ato físico, mas uma linguagem através da qual a criança se relaciona com o mundo. Através de suas ações corporais, a criança entra em contato com pessoas e objetos, desenvolvendo habilidades motoras e cognitivas, bem como aprendendo a expressar suas emoções e experiências.

No contexto da Educação Física, os fundamentos pedagógicos para a utilização de jogos e brincadeiras também estão associados à teoria da aprendizagem motora. Essa abordagem destaca a importância da prática deliberada e da opinião na melhoria das habilidades motoras e no desenvolvimento da coordenação e equilíbrio.

Ao explorar os fundamentos pedagógicos para a utilização de jogos e brincadeiras na Educação Física escolar, é essencial compreender como essa atividade é estruturadas e praticadas para promover não apenas o desenvolvimento físico, mas também o crescimento cognitivo, social e emocional dos alunos. É ao mesmo tempo, fonte de conhecimento e expressão dos conhecimentos que já se tem, é meio de gerar vivências e emoções. Sanches (2003) nos diz que:

> A prática pedagógica voltada para o uso eficaz de jogos e brincadeiras como recursos educacionais na disciplina de Educação Física é dirigida à criança porque nela se encontra a plenitude da expressividade motora, nela ocorre à união entre estrutura motora, afetiva e as possibilidades cognitivas. Isso significa que a criança, através da ação (sensório-motora) (...) explora o mundo do espaço, dos objetos e das pessoas (SÁNCHES, 2003, p. 73).

O objetivo do desenvolvimento psicomotor é o controle do próprio corpo até ser capaz de extrair todas as possibilidades de ação e expressão que sejam possíveis a cada um. Como pode ser notado, existe uma estreita relação entre a maturação do cérebro e a maturação da conduta. Porém é preciso, de estímulos tanto físicos como sociais que proporcionem a esta relação mecanismos importantes para o desenvolvimento psicológico.

Conforme Fonseca (2014), para compreender a importância dos jogos e brincadeiras na Educação Física escolar, é preciso explorar diversos conceitos fundamentais que sustentam sua eficácia como estratégias pedagógicas. Entre esses conceitos, destacam-se a motivação intrínseca, a aprendizagem lúdica, o desenvolvimento motor e as habilidades sociais.

A motivação intrínseca refere-se à motivação que surge de dentro do indivíduo, relacionada ao interesse pessoal e à satisfação derivada da atividade em si, e não apenas de recompensas externas. No contexto dos jogos e brincadeiras na Educação Física, a motivação intrínseca é essencial para engajar os alunos de forma significativa.

A aprendizagem lúdica, por sua vez, refere-se ao processo de adquirir conhecimento e habilidades por meio de atividades divertidas e interativas. Nesse contexto, os jogos e brincadeiras são utilizados como ferramentas educativas que promovem a participação ativa dos alunos, estimulando a curiosidade, a experimentação e a resolução de problemas de forma criativa. Kishimoto (2011), destaca que o jogo é uma forma primordial de aprendizagem, proporcionando oportunidades únicas para explorar e entender o mundo.

O desenvolvimento motor refere-se ao aprimoramento das habilidades físicas e coordenativas ao longo do tempo. Os jogos e brincadeiras na Educação Física contribuem significativamente para o desenvolvimento motor das crianças, proporcionando experiências práticas que fortalecem os músculos, a coordenação motora fina e grossa, além de promover a consciência corporal e o equilíbrio. Gallahue (2003) oferece conhecimentos importantes sobre as etapas do desenvolvimento motor e como as atividades lúdicas podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de cada fase.

As habilidades sociais são competências interpessoais fundamentais desenvolvidas por meio da interação com os outros durante os jogos e brincadeiras. Essas atividades promovem a colaboração, a comunicação, a empatia e o trabalho em equipe, habilidades essenciais para o sucesso pessoal e profissional. Vygotsky (1988) com sua teoria sociocultural ressalta a importância da interação social na construção do conhecimento e das habilidades sociais durante as atividades lúdicas.

Portanto, ao explorar esses conceitos fundamentais, podemos compreender melhor como os jogos e brincadeiras na Educação Física escolar contribuem para o crescimento e o desenvolvimento integral dos alunos, integrando aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais em um ambiente educacional estimulante e significativo.

4. ABORDAGEM DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A abordagem de intervenção pedagógica refere-se a um conjunto de metodologias e estratégias cuidadosamente planejadas e praticadas para promover o uso eficaz de jogos e brincadeiras como recursos educativos na Educação Física escolar. Essas metodologias têm como objetivo não apenas oferecer momentos de diversão e recreação, mas também facilitar o aprendizado, o desenvolvimento motor e o crescimento integral dos alunos.

A brincadeira das crianças é a expressão máxima da sua compreensão e consciência do mundo. É no âmbito da brincadeira que as crianças adquirem conhecimentos e habilidades

vitais durante sua jornada de desenvolvimento. Ao participarem nas brincadeiras, as crianças não só se humanizam, mas também estabelecem ligações, crescem, adaptam-se e cultivam um sentido de identidade através da formação de ligações emocionais duradouras. A brincadeira serve como meio para as crianças se comunicarem e replicarem as atividades diárias, facilitando o aprendizado, fomentando a introspecção, a autonomia e estimulando a criatividade.

Kishimoto (2011, p.20) afirma que brincar é uma atividade com significados sociais precisos que requer aprendizagem. O autor traz a seguinte concepção:

> Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança.

O impacto dos jogos no processo de aprendizagem das crianças pode ser visto claramente. No mundo de hoje, há uma ênfase crescente na criação de jogos que tenham finalidade educativa e possam influenciar positivamente a vida das crianças. As crianças têm uma inclinação natural para imitar e absorver tudo o que aprendem e vivenciam por isso a brincadeira se torna um meio tão importante para elas. Não é incomum ver meninas brincando de "mamãe e filha" ou meninos brincando de "carrinho", pois essas atividades refletem o seu cotidiano e captam sua atenção, levando-as a imitar o que veem.

A propósito deste assunto, Kishimoto (2011, p.20) reconhece que o brinquedo simboliza elementos específicos. A existência diária da criança é moldada pelas realidades de suas experiências cotidianas.

> Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.

O ato de brincar é essencial, pois dota as crianças das habilidades e conhecimentos necessários para navegar pela vida. Através do envolvimento em interações físicas e sociais, as crianças adquirem uma compreensão mais profunda de como o mundo funciona e dos objetos dentro dele. Brincar tem o poder de transformar a realidade e criar novas perspectivas e interpretações. Os jogos e as brincadeiras são componentes cruciais deste processo, pois estimula nas crianças o desejo de explorar e expandir a sua aprendizagem.

Para Vygotsky (1988, p.37):

> O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Desse modo, é fundamental reconhecer os diversos benefícios das brincadeiras, que abrangem o desenvolvimento cognitivo, motor, social e físico. Estas atividades incorporam um rico património cultural que foi transmitido através de gerações e deve ser integrado no currículo educativo, especialmente nas zonas rurais. Ao adotar uma abordagem lúdica de aprendizagem, os alunos podem se envolver em experiências significativas e agradáveis.

Amaral (2010, p. 129) destaca a importância do brincar no desenvolvimento das crianças, a partir das teorias de Vygotsky. Ele levanta a questão de como o cultivo de cenários imaginários, a imitação e a adesão às regras são componentes-chave da brincadeira.

> O brincar vai além de uma fonte de prazer para a criança. A brincadeira indica à importância de se descobrir as necessidades que satisfazem a criança, para que assim seja possível aprender a peculiaridade da brincadeira como forma de atividade.

Brincar coletivamente cria uma oportunidade excepcional de socialização, pois exige que os indivíduos dominem a arte de administrar suas próprias tendências agressivas e manter a unidade dentro do grupo. Consequentemente, as crianças desenvolvem conceitos e valores cruciais, que podem levar à exclusão ou marginalização daqueles que lutam para serem assimilados pelo coletivo. (OLIVEIRA, 2010).

Esta visão é apoiada por Silveira (2005) que escreve que, a prática de jogos e brincadeiras na Educação Física requer uma abordagem pedagógica deliberada, baseada em princípios educacionais sólidos e teorias de aprendizagem. Os professores devem considerar aspectos como o planejamento cuidadoso das atividades, a adaptação dos jogos para diferentes faixas etárias e habilidades, a criação de um ambiente inclusivo e participativo, e a avaliação contínua do progresso dos alunos.

Em corroboração a Silveira, (2005), Oliveira (2010) argumenta que ao adotar uma abordagem de intervenção pedagógica, os professores podem maximizar os benefícios educacionais dos jogos e brincadeiras na Educação Física. Isso envolve não apenas organizar atividades recreativas, mas também integrar objetivos educacionais específicos, como o desenvolvimento de habilidades motoras, a promoção da socialização e colaboração, o estímulo ao pensamento estratégico e criativo, e a construção de uma relação positiva com a atividade física e o bem-estar geral.

Em relação à atividade física e o bem-estar geral, Gallahue e Ozumun (2003) argumenta: a importância das brincadeiras na promoção da dinâmica de grupo e no desenvolvimento de competências sociais é evidente. Elas desempenham um papel fundamental na instilação dos valores de cooperação, socialização e compreensão entre as crianças. Ao participar em atividades recreativas desde tenra idade, as crianças desenvolvem uma base de valores que enfatizam a importância de construir relacionamentos e de trabalhar em conjunto, visando desafiar a noção de egoísmo e encorajar as crianças a estabelecer ligações significativas com os seus pares.

Portanto, através do ato de brincar, as crianças são capazes de desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmas e das suas capacidades, ao mesmo tempo em que exploram os limites do seu potencial. Além disso, a brincadeira serve como plataforma para o cultivo de habilidades essenciais como autocontrole, cooperação e respeito pelos outros, além de promover a aceitação das diferenças.

5. O DECORRER DA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA– RELATO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A análise das entrevistas realizadas com os professores de Educação Física, revela-se informações cruciais sobre sua formação acadêmica e experiências práticas no uso de jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas.

Os resultados destacam que todos os entrevistados possuem formação específica em Educação Física, com a maioria também possuindo especialização na área e um professor com mestrado. Essa base acadêmica sólida demonstra um comprometimento dos profissionais com a educação física e indica um potencial para o aprimoramento contínuo de suas práticas.

A formação específica sobre jogos e brincadeiras foi valorizada pelos professores, que mencionaram disciplinas específicas durante sua formação acadêmica, como "recreação e lazer", "jogos e brincadeiras na área da Educação Física" e outras (OLIVEIRA, 2010, p. 25).

Essa ênfase na formação prepara os professores para integrar essas atividades de forma eficaz em suas aulas, reconhecendo sua importância como catalisadores para o crescimento e desenvolvimento das crianças.

Os relatos dos professores também evidenciam a significativa utilização de jogos e brincadeiras como ferramenta pedagógica em suas práticas educativas. Eles reconhecem a importância dessas atividades no contexto dos anos iniciais da Educação Básica, destacando seu potencial para promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Além disso, os professores ressaltam a importância da formação continuada e da vivência dos jogos e brincadeiras na escola para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas

e socioemocionais dos alunos. Esses relatos reforçam a relevância das atividades lúdicas no contexto escolar, enfatizando sua contribuição para o crescimento e aprendizado das crianças.

Portanto, os resultados da análise das entrevistas reforçam a importância de integrar os jogos e brincadeiras de forma intencional e significativa na Educação Física escolares, reconhecendo seu potencial como estratégias pedagógicas eficazes para promover uma educação de qualidade e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As abordagens metodológicas para a prática de jogos e brincadeiras na Educação Física escolar representam uma oportunidade significativa para promover experiências de aprendizagem enriquecedoras e impactantes para os alunos. Ao longo deste estudo, exploramos diversas estratégias e princípios pedagógicos que sustentam a eficácia dessas atividades como ferramentas educativas.

Uma das conclusões mais importantes é a importância da integração entre diversão e aprendizagem na prática pedagógica. Os jogos e brincadeiras oferecem uma maneira única e envolvente de explorar conceitos e desenvolver habilidades físicas, cognitivas e sociais. Ao incorporar objetivos educacionais dentro das atividades lúdicas, os professores podem maximizar o engajamento dos alunos e promover um ambiente propício para o crescimento e desenvolvimento. Ao explorar diferentes metodologias e estratégias de intervenção pedagógica para a prática eficaz de jogos e brincadeiras na Educação Física escolar. Essas abordagens são fundamentadas em teorias educacionais e práticas baseadas em evidências, visando promover um ambiente de aprendizagem estimulante e significativo que contribua para o desenvolvimento integral dos alunos. Ao compreender e aplicar essas metodologias, os professores podem melhorar a qualidade das aulas de Educação Física e maximizar o potencial educacional das atividades lúdicas no contexto escolar.

Além disso, destacamos a relevância do planejamento cuidadoso e da adaptação das atividades para atender às necessidades e interesses dos alunos. Uma abordagem de intervenção pedagógica bem-sucedida requer flexibilidade e criatividade por parte dos educadores, garantindo que os jogos e brincadeiras sejam significativos e inclusivos para todos os estudantes.

É fundamental reconhecer que a prática eficaz de jogos e brincadeiras na Educação Física escolar exige investimento em formação docente e recursos adequados. Os professores desempenham um papel crucial na facilitação dessas atividades, guiando os alunos na exploração e na aprendizagem por meio do movimento e da interação.

Por fim, as abordagens metodológicas apresentadas neste estudo oferecem uma base sólida para promover a qualidade do ensino de Educação Física e para fomentar o desenvolvimento integral dos alunos. Ao valorizar e programar estratégias pedagógicas eficazes, podemos transformar as aulas de Educação Física em espaços de descoberta, crescimento e realização para os estudantes, contribuindo para uma educação mais holística e significativa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **O brincar e suas teorias**, São Paulo: CIntrengage Learning, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC, 2017.

FONSECA, V. **Dificuldades de coordenação psicomotora em crianças**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

GALLAHUE, D. L. **Entendimento do desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes. 2 ed. Indianópolis: Brown & Benchmark Publishers, 2003.

GALLAHUE, D. L. OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. Porto Alegre/RS: AMGH, 2003.

GALVÃO, Zenaide; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES NETO, Luiz. Cultura corporal de movimento. In: DARIDO Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (org.). **Educação física na escola:** implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015. p. 25-35.

KAUFMANN-SACCHETTO, K.; MADASCHI, V.; BARBOSA, G. H. L.; SILVA, P. L.; SILVA, R. C. T.; FILIPE, B. T. C.; SOUZA-SILVA, J. R. O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 28-36, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACIEL, João Paulo da Silva. A importância das aulas de educação física na escola: uma revisão bibliográfica. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Setembro de 2014.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis/ RJ:Vozes,2003.

MELLO, A. da S., Santos, W. dos ., Klippel, M. V., Rosa, A. D. P., & Votre, S. J.. (2014). Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 36(2), 467–484.

MIRANDA, Simão De. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender**. CampinasSP: Papiros, 2001.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis,/RJ: Vozes, 2010.

SÁNCHEZ, P. A.; MARTÍNEZ, M. R.; PEÑALVER, I. V. **A psicomotricidade na educação infantil:** uma prática preventiva e educativa. Tradução Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre/RS: Artmed, 2003.

SILVEIRA L. D. **Educação Física e atividade lúdica:** o papel da ludicidade no desenvolvimento psicomotor. 2005. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd154/o-papel-da-ludicidade-nodesenvolvimento-psicomotor.htm. Acesso em maio 2023.

VIGOTSKY, L e L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: SP/USP, 1988.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS COOPERATIVOS PARA A SOCIALIZAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS POLO DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

THE CONTRIBUTION OF COOPERATIVE GAMES TO THE SOCIALIZATION OF EARLY CHILDHOOD STUDENTS IN THE CENTERS OF THE MUNICIPALITY OF PRESIDENTE KENNEDY-ES

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Vanessia Santana Neves[1]
Luciana Teles Moura[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A socialização na infância é um processo dinâmico em que a criança aprende com sua cultura e se adapta à realidade a partir das interações cotidianas com outras pessoas. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras cooperativas desenvolvem habilidades cooperativas e ampliam o leque de opções para resolver problemas individualmente ou em grupo. Assim, este estudo tem como objetivo verificar a percepção dos professores sobre a contribuição dos jogos cooperativos para a socialização de alunos da educação infantil nas escolas polo do município de Presidente Kennedy-ES. O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa exploratória e descritiva, de natureza qualitativa, desenvolvido nas três escolas polo da rede municipal de Presidente Kennedy-ES, com uma amostra de 15 professores de pré-escola. Os resultados demonstraram que os profissionais possuem uma atitude positiva em relação ao tema, compreendendo sua importância para a socialização. Como vantagens, os docentes relataram a aprendizagem de valores, competências pessoais e sociais e motivação para a aprendizagem. Os professores identificaram que as crianças aprendem a discutir suas ideias, a ouvir os colegas, ensinando o que sabem e criam um ambiente de confiança e cooperação. Conclui-se que os jogos cooperativos influenciam positivamente a socialização de crianças da Educação Infantil, pois melhoraram as relações afetivas e emocionais com o restante dos colegas e adultos.

Palavras-chave: Jogos Cooperativos, Socialização, Educação Infantil.

ABSTRACT

Socialization in childhood is a dynamic process in which children learn from their culture and adapt to reality through everyday interactions with other people. In this sense, cooperative games and games develop cooperative skills and expand the range of options for solving problems individually or in groups. Thus, this study aims to verify teachers' perception of the contribution of cooperative games to the socialization of early childhood education students in hub schools in the municipality of Presidente Kennedy-ES. The study was developed through exploratory and descriptive research, of a qualitative nature, carried out in the three hub schools of the municipal network of Presidente Kennedy-ES, with a sample of 15 preschool teachers. The results demonstrated that professionals have a positive attitude towards the topic, understanding its importance for socialization. As advantages, teachers reported learning values, personal and social skills and motivation for learning. Teachers identified that children learn to discuss their ideas, listen to their peers, teach what they know and create an environment of trust and cooperation. It is concluded that cooperative games positively influence the socialization of children in Early Childhood Education, as they improve affective and emotional relationships with the rest of their peers and adults.

Keywords: Cooperative Games, Socialization, Early Childhood Education.

1. INTRODUÇÃO

A socialização na infância é um processo dinâmico em que a criança aprende com sua cultura e se adapta à realidade a partir das interações cotidianas com outras pessoas. Nesse sentido, a socialização cria espaços autônomos onde a criança pode desenvolver suas próprias habilidades e competências. O primeiro núcleo de socialização é a família, que atua consciente ou inconscientemente como modelo, transmitindo valores por meio de suas ações e expressões (PIMENTEL et al., 2021).

De acordo com Santos (2020), o segundo núcleo de socialização é a escola, onde a educação infantil é o primeiro ambiente externo da criança sem a presença física da família em todos os momentos do dia. Deve-se ter em conta que a educação acontece em todos os momentos e, como ambiente de socialização, a escola deve conter espaços intencionais para práticas pedagógicas, onde a criança aprenda a compartilhar, ajudar e ser ajudada.

Nesse contexto, a educação infantil contribui para que a criança aprenda a compartilhar, estabelecer limites e resolver problemas, desenvolvendo a empatia, reconhecendo quando seus amigos estão tristes ou bravos ou mesmo felizes. Também auxilia a assimilar regras sociais e as consequências do seu comportamento, oferecendo condições para o seu desenvolvimento social (BARBOSA, 2011).

Tendo em conta que a natureza das crianças é brincar, as aulas e o processo de aprendizagem devem ser feitos por meio de jogos e brincadeiras, diante da importância dessa integração como forma de contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças.

Para Pulgatti (2012), as atividades propostas e desenvolvidas para contribuir com o desenvolvimento de socialização, que são uma ferramenta de grande valor pedagógico e que influenciam o desenvolvimento da socialização, devem se organizar de forma que a espontaneidade e o ritmo das crianças não sejam afetados, levando em conta suas preferências e necessidades.

Pelo exposto, este estudo torna-se relevante diante da busca por alternativas que promovam a socialização durante a pré-escola, entendendo-se que os jogos são eficazes para o desenvolvimento de estratégias, como negociação, cooperação e participação em grupos, que permitem uma melhor interação com outras crianças, cabendo ao professor desenvolver essa prática pedagógica como forma de favorecer essa socialização. Nesse sentido, torna-se importante o desenvolvimento de pesquisas que se dediquem a esta temática.

Nesse contexto, os jogos cooperativos tornam-se uma excelente opção para a socialização das crianças, pois favorecem as experiências lúdicas compartilhadas. Assim, este estudo tem como objetivo geral verificar a percepção dos professores sobre a contribuição dos jogos cooperativos para a socialização de alunos da educação infantil nas escolas polo do município de Presidente Kennedy-ES.

O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa exploratória e descritiva, de natureza qualitativa, realizado nas três escolas polo da rede municipal de Presidente Kennedy-ES. Foram convidados a participar da pesquisa os 15 professores que atuam nas turmas de pré-escola e os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada contendo 14 perguntas onde, primeiramente, foram obtidas informações socioprofissionais dos respondentes e, em seguida, questões voltadas à utilização de jogos cooperativos para a socialização da criança.

Os dados obtidos foram tratados de forma qualitativa, de modo a permitir que as informações pudessem ser analisadas caso a caso, estabelecendo as possíveis relações entre as variáveis do problema, a fim de atender os objetivos propostos pela pesquisa. Os dados foram coletados somente após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Centro Universitário Vale do Cricaré (Parecer nº 6.437.065).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

As crianças são aprendizes ativos desde o nascimento, constantemente absorvendo e organizando informações para criar significado por meio de seus relacionamentos, suas interações com o ambiente e suas experiências gerais. Mesmo quando bebês são capazes de pensamentos altamente complexos. Utilizando as informações que coletam por meio de suas interações com pessoas e coisas, bem como suas observações do mundo ao seu redor, criando teorias sofisticadas para construir sua compreensão conceitual, reconhecendo padrões e fazendo previsões que aplicam a novas situações (MARIN et al., 2012).

Cabe ressaltar que as crianças aprendem de várias maneiras e se desenvolvem em ritmos diferentes, sendo capazes de atingir determinados padrões em momentos diferentes e a mesma criança pode apresentar progressos diferentes em áreas diversas. Assim, como é um indivíduo único, com diferentes necessidades e habilidades, é importante adequar as oportunidades de aprendizagem às suas diferenças e interesses, estimulando-as de acordo com seu nível de desenvolvimento (TEODORO, 2013).

Nesse contexto, é de vital importância que o foco da educação infantil se concentre no desenvolvimento social dos alunos, pois, de acordo com Santos (2015), os primeiros relacionamentos e interações sociais possuem impacto significativo no desempenho acadêmico de uma criança, bem como no sucesso de relacionamentos futuros, entendendo que os primeiros anos de um indivíduo são extremamente importantes para moldar sua identidade, influenciando a forma como regula suas emoções, a maneira como se comunica, coopera, tem empatia e desenvolve relacionamentos.

A importância da socialização para as crianças implica no desenvolvimento de competências que podem ser as mais diversas e necessárias para o futuro dos pequenos exploradores.

Esse processo está ligado à construção da identidade cultural, pois elas observam comportamentos e passam a entender e praticar os padrões sociais necessários para uma boa convivência com as pessoas ao seu redor em um misto de descoberta e superação (SANTOS, 2020).

Uma das formas de desenvolver as habilidades sociais na educação infantil é por meio da aprendizagem colaborativa, definida como um processo que envolve a partilha de conhecimentos, ideias e sentimentos com os membros do grupo. A aprendizagem colaborativa é mais eficaz quando os alunos usam adequadamente suas habilidades sociais, o que permite uma comunicação mais precisa com os outros e resoluções de conflitos mais construtivas (MIRANDA, 2021).

Brotto (2013) afirma que a relevância dos jogos para a socialização é inegável, especialmente para a aquisição de conhecimento e habilidades de comunicação social. Grande parte das interações sociais das crianças ao longo da infância ocorre no contexto da brincadeira, onde estabelecem contato e relações com outras crianças e todas as atividades lúdicas em grupo que realizam estimulam o desenvolvimento progressivo do "Eu Social", sendo atividades importantes para o desenvolvimento e adaptação social da criança.

Os jogos estimulam o desenvolvimento de comportamentos sociais positivos (ajudar, cooperar, partilhar, negociar, etc.) e diminuem os negativos (agressividade). Também promovem o autocontrole e assimilação de normas de conduta, estimulando várias competências sociais (habilidades sociais, coesão de grupo, resolução de problemas, etc.) (POSSATO, 2018).

Dentre os diferentes tipos de jogos, os jogos cooperativos são caracterizados por uma interdependência positiva (ou seja, uma relação positiva entre os objetivos dos jogadores), onde todos ganham e perdem juntos. Em jogos competitivos, os objetivos têm uma interdependência negativa, onde a vitória de um leva à derrota do outro e vice-versa. Ao jogar jogos solitários, os objetivos dos jogadores são independentes, o que significa que o sucesso ou fracasso de um não afeta os resultados dos outros (BROTTO, 2013).

Para Soler (2006), o jogo cooperativo é uma abordagem de aprendizagem baseada em brincadeiras amplamente utilizadas por educadores da primeira infância para ajudar as crianças a desenvolver habilidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas em um ambiente de aprendizado ativo. Este jogo é categorizado por esforços cooperativos entre os jogadores e as crianças se interessam tanto pelo jogo quanto pelos jogadores. Para isso, começam a comunicar os resultados desejados e a colaborar para um objetivo comum, ao mesmo tempo em que entendem que cada pessoa tem um papel distinto a desempenhar.

As habilidades que as crianças obtêm do jogo cooperativo que, por sua vez, fornecem a base sobre a qual elas constroem o sucesso futuro, incluem trabalhar juntas para atingir um objetivo comum, desenvolver a capacidade de resolver problemas, compartilhar e explorar ideias, falar e ouvir e melhorar agilidade social, mental, emocional e física (SILVA, 2022).

O jogo cooperativo é sustentado pela teoria sociocultural construtivista, que tem como um dos seus principais teóricos Lev Vigotsky (2007) e a ideia central desta teoria é que a interação social ajuda os alunos a progredir em seu pensamento e que, quando discutem coisas em grupos, conseguem ver ideias de diferentes perspectivas e têm suas próprias ideias desafiadas e refinadas.

A teoria sociocultural defende que o desenvolvimento cognitivo ocorre como resultado de interações sociais. Desta forma, a aprendizagem é inatamente colaborativa e a negociação social é essencial para a construção do conhecimento e compreensão de conceitos. Assim, Vigotsky (2009) propôs que não era possível separar a aprendizagem nos anos de formação de seu contexto social. A aprendizagem inicial ocorre por meio da interação social e depois o indivíduo a processou internamente.

Assim, a brincadeira influencia o desenvolvimento ao facilitar a separação do pensamento das ações e objetos e da autorregulação, que se torna possível porque a criança precisa seguir as regras e monitorar constantemente umas às outras. Jogar também ajuda as crianças a assumirem a perspectiva de outras pessoas e a olhar para os objetos através dos olhos do seu parceiro de brincadeira. A brincadeira também afeta a motivação, pois a criança aprende a estabelecer metas de curto e longo prazo. Nesse sentido, Lima e Akuri (2017) entendem que, se ao final da idade pré-escolar, as crianças não tiverem desenvolvido uma atividade lúdica totalmente formada, isso levará a um baixo nível de preparação psicológica para a aprendizagem no ambiente escolar posterior.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra foi composta por 14 (93%) docentes do sexo feminino e 1 (7%) do sexo masculino. Em relação à escolaridade, 14 (93%) professores cursaram graduação e licenciatura e somente 1 (7%) cursou apenas licenciatura. Todos possuem pós-graduação lato sensu e 11 (73%) possuem stricto sensu.

Quanto à carga horária, 8 (53%) docentes trabalham 20 horas e 7 (47%) trabalham 40 horas semanais. Em relação ao tempo de atuação na Educação Infantil, 3 (20%) possuem menos de 5 anos, 3 (20%) atua entre 5 e 10 anos e 9 (60%) estão atuando há mais de 10 anos.

Os professores desempenham um papel importante na garantia de uma educação de qualidade, sendo responsáveis por propor atividades adequadas, preparar os alunos para a cooperação e estruturar o trabalho cooperativo em torno de um objetivo comum.

Nesse contexto, primeiramente se buscou verificar o entendimento dos profissionais sobre a cooperação na Educação Infantil, estando as respostas apresentadas na tabela 1.

Tabela 1 - O que você entende por cooperação na Educação Infantil

Professor	Resposta
1	Ensinar o compartilhar.
2	Fazer com que o processo do ensino e aprendizagem interfira de forma positiva na vida do aluno.
3	Jogos em grupos.
4	Trabalho em equipe.
5	As atividades na educação infantil são desenvolvidas no intuito de melhorar o processo de interação social e as ações são distribuídas para todos.
6	Uma função para o aprendizado.
7	É levar as crianças a perceberem que juntas fazem melhor do que sozinhas.
8	Cooperação na Educação infantil refere-se à prática de incentivar as crianças a trabalharem juntas, compartilharem ideias, ajudarem umas as outras.
9	A cooperação na educação infantil é um meio de construção de um ambiente inclusivo, onde a diversidade de cada um é (posta) colocada e também reina o respeito entre si.
10	A cooperação na educação infantil é uma atividade em grupo ou equipe, que auxilia no desenvolvimento do respeito ao outro, as regras sociais e empatia.
11	Compartilhar para alcançar um objetivo em comum. Compartilhar ideias, momentos, experiências, trocas, vivências.
12	Trabalhar em conjunto.
13	Compreendo que cooperação na Educação Infantil seja sinônimo de colaboração, nesse sentido, jogos que mediam situações em que as crianças experimentem o ato de ajudar no bem estar do outro.
14	E um jeito interessante de trabalhar na Educação Infantil.
15	A cooperação é interagir, compartilhar e conviver harmoniosamente com os seus semelhantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao se analisar as respostas, é possível observar que os professores demonstram atitudes positivas em relação à cooperação em suas salas de aula. As vantagens que identificaram estão relacionadas com aspectos pessoais e habilidades sociais. Somente duas professoras citaram a aprendizagem como resultado da cooperação, enquanto as demais focaram no trabalho em grupo ou em equipe.

Nesse contexto, Freitas (2020) ressalta que o trabalho em grupo pode apenas reunir as crianças fisicamente, enquanto a cooperação vai além, enfatizando que a diferença está no tipo de interação entre os alunos. Na cooperação é necessário que as crianças interajam, construam um sentido de solidariedade, bem como ajudem umas as outras em seu aprendizado, enquanto no trabalho em grupo a interação não é essencial, pois as crianças podem apenas fazer a sua parte individual e depois colocar tudo junto.

Ao serem indagados sobre a importância da socialização na Educação Infantil, os docentes responderam da seguinte forma:

Tabela 1 - O que você entende por cooperação na Educação Infantil

Professor	**Resposta**
1	Desenvolvimento pessoal, emocional e convivência com a diversidade.
2	Desenvolver a autonomia e autoestima do aluno.
3	Muito importante.
4	Criação de vínculos sociais.
5	Proporciona melhor interação escolar, a criança amplia a sua grade comunicativa, se expressa melhor, interage com todos à sua volta, tem facilidade de expressar os sentimentos.
6	É fundamental para o crescimento das crianças.
7	A socialização é muito importante para o desenvolvimento social e cognitivo da criança.
8	A socialização na educação infantil é de extrema importância, pois permite que crianças desenvolvam habilidades sociais, como comunicação, colaboração, empatia e respeito pelo outro, além disso, a interação com os colegas. Promove o desenvolvimento emocional, cognitivo e linguístico das crianças.
9	É a partir da socialização que envolve as tomadas de decisões, a troca de experiências, se relacionando com adultos e crianças em fase de novas descobertas.
10	A socialização é extremamente importante, uma vez que aprendem a trocar experiências, a revezar, a compartilhar, respeitar opiniões, sentimentos, compreender que todos temos características diferentes.
11	Durante a socialização, a criança pode desenvolver a fala, a cooperação, a troca de experiências, resolver conflitos, etc.
12	Torna a criança independente.

13	Muito importante para o desenvolvimento das relações sociais, muitas vezes a criança só convive no meio familiar e na escola ela vivencia diversas outras experiências.
14	Fundamental para o aprendizado.
15	A socialização é muito importante não só na educação infantil, mas em todas as faixas etárias, pois através dela a criança aprende a interagir na sociedade em que vive.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Todos os respondentes compreendem a importância da socialização na Educação Infantil, ressaltando seus benefícios para as crianças. Nesse sentido, Silva et al. (2011) destacam que as habilidades sociais precisam ser adquiridas desde a primeira infância para que seja possível a convivência, criando uma relação harmoniosa entre alunos e professores e um ambiente propício para que os objetivos da aprendizagem possam ser alcançados.

Os professores foram perguntados se consideram importante trabalhar jogos na Educação Infantil, estando os relatos apresentados na tabela 3.

Tabela 3 - Você considera importante trabalhar jogos na Educação Infantil? Por quê?

Professor	**Resposta**
1	Sim. Aprende regras, desenvolvimento corporal e imaginação.
2	A interação com outros alunos é fundamental.
3	Sim, porque contribui com a socialização.
4	Sim. Porque a criança aprende brincando.
5	Não tem como trabalhar com educação infantil sem usar jogos, brincadeiras ou qualquer outra atividade lúdica. É importante em todo tempo, o tempo todo, usar o lúdico em jogos em brincadeira, música, brincadeira livres.
6	Sim, para a cognição das crianças.
7	Sim, porque auxilia no desenvolvimento e ajuda identificar algumas peculiaridades na criança.
8	Sim. Os jogos são ferramentas lúdicas que proporcionam aprendizado de forma divertida e envolvente. Os jogos também ajudam a melhorar a concentração, a memória e o desenvolvimento das habilidades.
9	Sim. Através dos jogos, a criança vai adquirindo respeito, empatia, colaboração, o trabalho em equipe, desenvolve a criatividade, concentração interação com o grupo, a autonomia, regras.

10	Trabalhar com jogos na educação infantil proporciona aos alunos interagir com colegas e professores, desenvolver a autoestima, desenvolver a criatividade, a concentração, limites e respeito.
11	Sim. Os jogos são importantes para o desenvolvimento da criança, promovendo a exploração, a imaginação, o para cada fase.
12	Sim. Através do concreto assimila, ou seja, ocorre a aprendizagem.
13	Sim, muito importante para que a criança aprenda a lidar com diversos desafios e o próprio ato de ganhar e perder, colaborar no sucesso ou fracasso de um projeto em comum, conviver com a frustração do outro ou com a opinião alheia.
14	Sim, pois através da ludicidade a criança aprende a socializar com os colegas, a dividir, a fazer um trabalho em equipe, com o mesmo objetivo, não existe ganhador.
15	Sim. Porque através de jogos a criança aprende de maneira prazerosa.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Todos os docentes demonstraram compreender a importância dos jogos na Educação Infantil. Tal concepção vai ao encontro do que é estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece as interações e brincadeiras como eixos estruturantes desta etapa de ensino e que estes devem possuir intencionalidade e serem selecionados com objetivos pedagógicos (BRASIL, 2017).

O jogo permite que as crianças pratiquem o que sabem e também o que não sabem. Permite-lhes experimentar através de tentativa e erro, encontrar soluções para problemas, elaborar as melhores estratégias e construir nova confiança e competências. Kishimoto (2017) afirma que brincar pode melhorar a capacidade das crianças de planejar, organizar, conviver com outras pessoas e regular emoções. Além disso, ajuda nas habilidades linguísticas, matemáticas e sociais e a lidar com o estresse.

Questionados se possuem o habito de trabalhar jogos cooperativos em sala de aula, os professores responderam da seguinte forma:

Tabela 4 - Você tem o hábito de trabalhar jogos cooperativos em sala de aula? Se sim, quais?

Professor	**Resposta**
1	Sim. Morto /vivo, pula corda, pega pega, amarelinha.
2	Jogos pedagógicos, jogos interativos.
3	Sim, quebra-cabeça, bambolê, cabo de força.
4	Sim. Dominó, alfabeto móvel, lego, etc.

5	Sim, vários jogos ou brincadeiras. Corrida com balões; corrida do saco; jogos da bandeira; percurso com obstáculos; siga o mestre.
6	Não no momento.
7	Sim, cabo de guerra, telefone sem fio, passar bambolê, história coletiva.
8	Sim. Quebra-cabeça, cabo de guerra, caneta na garrafa.
9	Sim. Quando possível e de acordo com o conteúdo a ser trabalhado, amarelinha, telefone sem fio, passar o anel, siga o mestre, vivo morto.
10	Quando possível incluo os jogos no planejamento, utilizo sim. Quebra-cabeça, pique pega, jogo da velha.
11	Sim. Jogos de encaixe, quebra-cabeça, desafios, jogos da memória, jogos com bola, etc.
12	Não.
13	Sim, sempre gostei, já trabalhei com jogos da Mind Lab, a escola que eu trabalhava inseriu esse programa de jogos com tabuleiros e peças, aprendi muitos jogos que não sabia que existiam, tem um jogo chamado a "Hora do Rush", cujo objetivo é tirar o carro vermelho do estacionamento, devemos seguir as regras de movimento estabelecidas, ou seja, cada carro só pode mover-se para frente e para trás na direção em que está posicionado. Esse é um jogo de estimula várias habilidades.
14	Sim, cabo de guerra, caneta coletiva, jogo da memória.
15	Sim, contação de história coletiva, cabo de guerra, telefone sem fio, etc.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Constatou-se que somente um docente não utiliza jogos cooperativos em sala de aula, enquanto os demais mencionaram uma série de jogos de diferentes aspectos que podem ser considerados cooperativos. É possível deduzir que este docente não parece conhecer o sentido dos jogos cooperativos, pois, em geral, as brincadeiras desenvolvidas na educação infantil são sempre cooperativas.

Para Barroso (2016), os jogos cooperativos envolvem uma ênfase na diversidade e não na uniformidade do ensino, o que significa que os professores podem garantir que os alunos recebam tarefas que eles têm potencial para realizar. Também permite maior flexibilidade para ajustar os objetivos de aprendizagem, pois os professores podem adaptar os jogos para atender às necessidades específicas dos grupos.

Os professores também foram questionados sobre a frequência com que utilizam jogos cooperativos em sala de aula, onde 4 (27%) respondeu que diariamente, 3 (20%) afirmou que uti-

liza três vezes por semana, 4 (27%) o faz duas vezes por semana, 3 (20%) uma vez por semana e 1 (6%) docente não utiliza. Nesta pesquisa, foi possível observar que os professores trabalham os jogos cooperativos com muita frequência, com exceção de um professor.

Nesta pesquisa, foi possível observar que os professores trabalham os jogos cooperativos com muita frequência, com exceção de um professor. Os estudos, em geral, têm sido direcionados ao uso de jogos cooperativos nas aulas de Educação Física, onde estes vem sendo desenvolvidos com muita frequência, como constatado por Santos e Santos (2017). Entretanto, na sala de aula, as pesquisas ainda necessitam avançar, para que se possa comparar os resultados aqui obtidos.

Os professores foram indagados se acreditam que os jogos cooperativos contribuem para a socialização, estando seus relatos apresentados na tabela 5.

Tabela 5 - Você acredita que esses jogos contribuem para a socialização das crianças? De que forma?

Professor	**Resposta**
1	Sim. Aprende a sequência, desenvolvimento da coordenação motora e habilidade psicomotora, sociais, cognitivas afetivas e emocionais.
2	Desenvolvendo a autonomia.
3	Sim, diálogo, trabalho em equipe, divisão de brinquedos e desenvolvimento cognitivo.
4	Sim. Auxilia na coordenação motora.
5	Sim. A superar as dificuldades onde o outro ajuda a realizar a tarefa, ou ele ajuda o colega a superar as dificuldades.
6	Sim, na interação da criança.
7	Sim, precisam do coletivo para concluir os jogos.
8	Sim. Promove a interação entre os participantes, fortalece laços entre as crianças e cria um ambiente positivo e estimulante para a socialização.
9	Sim, as crianças conhecem ambientes novos, criam relacionamento de confiança, ajuda no desenvolver de habilidades linguística, cognitivas, pedagógicas e emocionais.
10	Os jogos são muito importantes para a socialização das crianças, aguçam os desafios, faz com que a criança tenha atenção, respeite sua vez.
11	Sim. Contribuindo para o desenvolvimento da criança amplamente.
12	Sim.
13	Sim, através dos jogos a criança precisa lidar com várias situações em grupo que vão servir de experiência para toda sua vida social.

14	Sim, ajuda a criança a deixar o egocentrismo, aprende a compartilhar.
15	É uma forma de estimular o trabalhar coletivo da turma, através dessas brincadeiras é priorizada a interação em grupo.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Todos os docentes entendem que os jogos cooperativos representam uma importante contribuição para a socialização das crianças. Nesse mesmo sentido, Brotto (2013) afirma que o jogo cooperativo pode ser usado como um método de aprendizagem alternativo para estimular as habilidades de socialização das crianças, além da prática comportamental.

Ao serem perguntados sobre os benefícios dos jogos cooperativos, os professores fizeram os seguintes relatos:

Tabela 6 - Em sua opinião, quais os principais benefícios os jogos cooperativos proporcionam às crianças?

Professor	**Resposta**
1	Estímulos para o processo ensino-aprendizagem, familiarizar com o ambiente escolar, estimula a autonomia e autoestima.
2	Socialização.
3	Desenvolvimento cognitivo.
4	Coordenação motora fina e grossa, linguagem e associação.
5	O companheirismo, a empatia.
6	Socialização, cognição e interação.
7	Socialização, do trabalho em conjunto, diálogo.
8	Na Minha opinião, o trabalho em equipe, a comunicação e o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças, a capacidade e criatividade.
9	Compartilham ideias, discutem estratégias, ouvir uns aos outros, respeitar, desenvolve a imaginação e o aprendizado incentivando um maior engajamento nas tarefas.
10	Os jogos cooperativos proporcionam benefícios como: motivação, criatividade, respeito, as diferenças, união, empatia, solidariedade.
11	Desenvolvimento motor, oral, cognitivo, etc.
12	Independência.

13	Acredito que o maior benefício seja a experiência de colaborar no desenvolvimento de um projeto em comum, habilidades como essas são de extrema importância para o sucesso de sua vida profissional e para que saiba lidar com situações em vários meios sociais.
14	Limite, ajudar o próximo, aprender a viver na coletividade.
15	Melhor desenvolvimento motor, inclusão social, respeito mútuo, contato com o outro, respeito, afetividade etc.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Foi possível observar que muitos professores citaram a socialização como um dos benefícios dos jogos cooperativos, entretanto, diversos outras vantagens foram citadas, relacionadas ao desenvolvimento de valores, habilidades pessoais e sociais, como empatia, solidariedade e ajudar uns aos outros.

Segundo Calizario et al. (2022), as crianças aprendem a confiar umas nas outras, a se comunicar de forma eficaz e a apreciar os pontos fortes únicos que cada membro da equipa possui. Ao trabalharem em prol de um objetivo comum, desenvolvem competências essenciais que vão além do âmbito da brincadeira e abrangem vários aspectos das suas vidas.

Indagados se há limites ou desafios para utilizarem jogos cooperativos em suas salas de aula, 4 professores responderam que não (P1, P2, P5, P12 e P15). As respostas dos demais estão apresentadas a seguir.

Tabela 7 - Existem limites ou desafios para a utilização de jogos cooperativos em sua turma? Quais?

Professor	**Resposta**
3	Sim, desafio na observação do grupo.
4	Sim. Espaço físico apropriado.
7	Sim. É preciso utilizar os jogos de acordo com a idade dos alunos.
8	Sim, alguns desafios podem incluir a necessidade de adaptar os jogos de acordo com a faixa etária e as habilidades das crianças, garantir a participação de todos, lidar com possíveis conflitos que possam surgir durante os jogos.
9	Os limites ou desafios são algo que cada criança procura superar de acordo com seu desenvolvimento e a perda do medo e insegurança que vão surgindo em sua vida.
10	Os limites e desafios que observo na utilização dos jogos são os medos e inseguranças no momento de agir e pensar coletivamente.
11	Sim. Falta de equipamentos, materiais específicos, etc.

13	Sempre acho importante conversar com os alunos quando terminam de jogar, discutir estratégias, utilização de recursos e entender o que sentiram ao ganhar ou perder ou como poderiam levar o grupo a conquistar a vitória, nunca uso o termo inimigo e sempre peço que cumprimentem seu adversário no início e no final das partidas para que aprendam o que é o espírito esportivo e o respeito ao próximo.
14	Acredito que às vezes são encontrados alguns desafios que nos leva a readaptar alguns jogos. Mas não é empecilho para não ser trabalhado.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Para os professores desta pesquisa, os principais desafios e limites se referem à infraestrutura, materiais e equipamentos e adaptação dos jogos à idade dos alunos. Em relação às adaptações de acordo com a faixa etária, Tallar e Selow (2016) observam que os jogos não devem ser muito fáceis, para que as crianças fiquem desestimuladas e desmotivadas, nem muito difíceis, provocando uma baixa autoestima, devendo ser estimulantes e intrigantes para que todos tenham condições de participar ativamente.

Apesar dos muitos benefícios dos jogos cooperativos na educação infantil, é importante reconhecer e abordar também os possíveis desafios para garantir que essas atividades sejam implementadas de maneira eficaz e benéfica. Pesquisa de Prado et al. (2017, p. 5) constatou que os pontos negativos dos jogos cooperativos se referem à "vulnerabilidade e desrespeito com a individualidade, o estímulo à liberdade e a criatividade de cada um, pois, o intuito do jogo é buscar o trabalho em equipe". Além disso, é necessário considerar as reações imprevisíveis por parte dos alunos durante esses jogos.

Assim, os professores devem estar atentos para conduzir os jogos cooperativos, a fim de obter o máximo de benefícios que podem proporcionar, sempre cuidando para que os seus objetivos possam ser atingidos e não se tornem somente um momento de recreação. Portanto, apesar de não restar dúvidas sobre o potencial dos jogos cooperativos para beneficiar a educação infantil, promovendo habilidades sociais, emocionais, cognitivas e físicas, é importante que os professores estejam cientes dos desafios e preparados para abordá-los. Isso inclui planejar cuidadosamente essas atividades, criando um ambiente inclusivo e avaliando continuamente o seu impacto no desenvolvimento das crianças. Ao fazê-lo, é possível garantir que os jogos cooperativos sejam uma ferramenta eficaz e positiva no ambiente educacional.

4. CONCLUSÃO

Os jogos cooperativos têm sido considerados ferramentas importantes no mundo educacional diante da necessidade de influenciar, durante o processo de ensino e aprendizagem, as atitudes, valores e normas, diante do excesso de jogos e esportes competitivos, demonstrando que não é necessá-

rio vencer para gostar de jogar. Assim, dentre os recursos específicos para desenvolver atitudes, valores e normas na Educação Infantil, os jogos cooperativas são considerados ferramentas importantes.

Nesse contexto, este estudo teve como objetivo verificar a percepção dos professores sobre a contribuição dos jogos cooperativos para a socialização de alunos da Educação Infantil nas escolas polo do município de Presidente Kennedy-ES, tendo sido possível constatar que os profissionais demonstraram uma atitude positiva em relação ao tema, compreendendo sua importância para a socialização das crianças.

Como vantagens, os docentes relataram a aprendizagem de valores, competências pessoais e sociais e motivação para a aprendizagem, conforme descrito também na literatura. Os professores deste estudo identificaram que as crianças aprendem a discutir suas ideias, a ouvir os colegas, ensinando o que sabem e, com isso, criam um ambiente de confiança e cooperação, o que também tem sido pela literatura.

A investigação demonstrou que os jogos cooperativos são utilizados pela quase totalidade dos docentes, que demonstraram consciência da importância do seu papel na sala de aula. Ao discorrerem sobre os desafios e dificuldades, alguns citaram aspectos físicos do ambiente, entretanto, a maioria observou a necessidade de adaptar os jogos ao perfil e idade das crianças, compreendendo que o mais importante é que explorem as capacidades diversificadas dos alunos para aumentar o seu desempenho cognitivo e social e, como tal, é uma forma eficaz de resolver o problema das diferenças individuais.

É importante destacar que o papel do professor é essencial, pois deve conhecer as habilidades, as possibilidades e limitações dos alunos para criar jogos baseados nas necessidades que observa e intervir como orientador na situações que o exijam. Por outro lado, essas atividades não requerem materiais de alto custo, havendo diversos jogos cooperativos que exigem apenas um profissional treinado e imaginativo e um grupo de jogadores dispostos a participar. A forma de realizar esta experiência ficará a cargo da criatividade do professor.

Cabe destacar que reconhecer os desafios dos jogos cooperativos é essencial para uma implementação bem-sucedida na educação infantil e os professores devem estar preparados para enfrentar desafios como o tempo para o planejamento, conflitos e limitações materiais e de espaço. Somente com estratégias adequadas e um entendimento profundo das possíveis dificuldades, é possível reduzir esses pontos negativos e aproveitar ao máximo os benefícios para o desenvolvimento integral das crianças.

Compreende-se, portanto, que os jogos cooperativos são essenciais para que os professores da Educação Infantil possam desenvolver nas crianças a capacidade de interagir harmonicamente e a percepção de trabalhar uns com os outros, envolvendo mais do que simplesmente trabalhar em grupo, mas trabalhar juntos.

Nesse contexto, os resultados desta pesquisa indicam que a implementação do jogo cooperativo na fase da Educação Infantil é possível, ressaltando que a proposta deve começar do conhecimento prévio das crianças para se adequar aos objetivos que se pretende alcançar, a fim de desenvolver atitudes cooperativas e de inclusão, o que faz com que nenhuma criança esteja sozinha na hora de resolver qualquer tipo de problema. Por outro lado, ao desenvolverem as suas competências sociais, as crianças melhoram a sua capacidade de expressão e habilidades comunicativas

Com base nos objetivos propostos para este estudo, conclui-se que os jogos cooperativos influenciam positivamente a socialização de crianças da Educação Infantil, pois melhoraram as relações afetivas e emocionais com o restante dos colegas e adultos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. As crianças, o brincar e o currículo na educação infantil. **Revista Pátio**, v. 9, n. 27, p. 36-8, 2011.

BARROSO, A. B. S. **Jogos cooperativos na educação infantil e suas implicações para o espaço da sala de aula**. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos:** o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 4. ed. São Paulo: Palas Athenas, 2013.

CALIZARIO, M. et al. Os jogos cooperativos como recursos didático pedagógicos na formação de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Saberes Docentes**, v. 7, n. 14, p. 107-121, 2022.

FREITAS, G. M. T**rabalhos em grupos como estratégia pedagógica da prática docente na educação infantil**. 2020. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2017.

LIMA, E. A.; AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

MARIN, A. H. et al. Práticas educativas parentais, problemas de comportamento e competência social de crianças em idade pré-escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 5-13, 2012.

MIRANDA, R. M. **A brincadeira e os processos de socialização infantil**. 2021. 40 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

PIMENTEL, C. M. et al. A socialização na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 10, p. 1-13, 2021.

POSSATTO, L. B. A contribuição dos jogos no processo ensino/aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, n. 11, p. 144-165, 2018.

PRADO, U. C. et al. Os jogos cooperativos como metodologia de ensino para as aulas de educação física. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PIBID, 2., 2017, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Universidade de Montreal, 2017.

PULGATTI, L. M. S. **A importância da socialização no processo de ensino aprendizagem**. Santa Maria: UFSM, 2012.

SANTOS, R. S.; SANTOS, R. Jogos cooperativos no processo de ensino e aprendizagem na educação física. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol**, v. 8, n. 16, p. 1-21, 2017.

SANTOS, S. V. S. A socialização e a educação infantil – um ensaio. **Eccos Revista Cientifica**, n. 52, p. 1-18, 2020.

SANTOS, S. V. S. **Crianças e Educação Infantil:** ampliação e continuidade das experiências infantis em contextos de cuidado e educação. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SILVA, J. K. F. et al. Jogos cooperativos: contribuição da escola como meio socializador entre crianças do ensino fundamental. **Revista Motrivivência**, v. 26, n. 39, p. 195-205, 2011.

SILVA, M. L. G. **O papel dos jogos cooperativos na educação física infantil:** o que dizem os artigos estudados. 2022. 24 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2022.

SOLER, R. **Jogos Cooperativos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

TALLAR, V.; SELOW, M. L. C. A importância dos jogos cooperativos no contexto escolar. **Vitrine de Produção Acadêmica**, v. 4, n. 2, p. 285-302, 2016.

TEODORO, W. L. G. **O desenvolvimento infantil de 0 a 6 e a vida pré-escolar**. Uberlândia: Ebooks Brasil, 2013.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

ABUSO SEXUAL INFANTIL: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO EM ESCOLA MUNICIPAL DE BOA ESPERANÇA-ES

CHILD SEXUAL ABUSE:
COPING STRATEGIES IN A MUNICIPAL SCHOOL IN BOA ESPERANÇA-ES

DOI: *10.xxxxx.1-1*

Vania da Silva Ferreira Rodrigues[1]
Luciana Teles Moura[2]

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo aborda a violência doméstica contra crianças, um tema de extrema relevância dada sua crescente incidência, apesar da ampla disseminação de informações através da mídia, internet e aplicativos. Diariamente, novos casos de maus-tratos infantis, incluindo abuso sexual, vêm à tona, destacando a importância do envolvimento das escolas na abordagem desse problema. Em muitos casos, são os professores, pedagogos e demais educadores que se tornam referência de segurança e confiança para as crianças, sendo através deles que muitas vítimas denunciam sua situação. Diante desse cenário, surge a questão: de que forma a escola pode se tornar um espaço efetivo de enfrentamento do abuso sexual infantil em uma instituição de ensino no município de Boa Esperança/ES? Com o intuito de responder a essa pergunta, o objetivo geral deste estudo é investigar como são planejadas e executadas as ações pedagógicas de combate ao abuso sexual infantil em uma escola municipal de Boa Esperança/ES, direcionadas às crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A pesquisa é de natureza exploratória, utilizando o método de Estudo de Caso, com foco em registros, evidências e intervenções realizadas pela equipe escolar da instituição X para resolver casos de violência contra crianças. Ao término da pesquisa, conclui-se que a escola não resolve esses casos de forma autônoma, mas atua como intermediária entre a criança e a justiça, seja para prevenir, coibir ou denunciar situações de abuso sexual que chegam ao seu conhecimento.

Palavras-chave: Abuso sexual. Educação preventiva. Criança. Enfrentamento.

ABSTRACT

This article addresses domestic violence against children, an extremely relevant topic given its increasing incidence, despite widespread dissemination of information through media, internet, and applications. Every day, new cases of child abuse, including sexual abuse, come to light, highlighting the importance of schools' involvement in addressing this issue. In many cases, it is teachers, educators, and other educational professionals who become a reference for safety and trust for children, through whom many victims report their situation. Faced with this scenario, the question arises: how can the school become an effective space for addressing child sexual abuse in a school in the municipality of Boa Esperança/ES? In order to answer this question, the general objective of this study is to investigate how pedagogical actions to combat child sexual abuse are planned and implemented in a municipal school in Boa Esperança/ES, targeting children from 1st to 5th grade of elementary school. The research is exploratory in nature, using the Case Study method, focusing on records, evidence, and interventions carried out by the school team of institution X to address cases of violence against children. At the end of the research, it is concluded that the school does not address these cases autonomously but acts as an intermediary between the child and justice, whether to prevent, deter, or report situations of sexual abuse that come to its knowledge.

Keywords: Sexual abuse. Preventive education. Child. Confrontation.

1. INTRODUÇÃO

A escola é um espaço onde as aprendizagens refletem não apenas conteúdos programáticos e pesquisas sobre temas variados, mas também a orientação para o enfrentamento de problemas sociais que afetam os alunos, como violência, trabalho infantil, drogas e abusos, entre outros. Nesse contexto, o presente trabalho tem como foco o tema do Abuso Sexual Infantil e suas estratégias de enfrentamento em uma Escola Municipal de Boa Esperança/ES.

A respeito desta temática, Felício, Jesus e Lima (2017) enfatizam a necessidade de formação da equipe escolar, pois para se trabalhar este assunto, os professores, pedagogos, diretores e demais funcionários devem estar aptos a orientar seus alunos. Uma abordagem inadequada pode simplesmente fazer apologia e não conscientização aos estudantes.

Os abusos sofridos por crianças e adolescentes ocorrem das mais variadas formas: abuso físico, sexual, psicológico, etc. Esses são praticados na maioria das vezes por adultos em posição de autoridade sobre a criança ou adolescente (Amaral, 2011).

Desta forma, a escolha pela temática deste projeto dissertativo se justifica por entender que a escola pode e deve ser um espaço de reflexão, bem como de orientação sobre o enfrentamento ao abuso sexual, estabelecendo atividades e momentos capazes de prevenir, coibir e encorajar as crianças a manifestarem sua vitimização ou, de repente, de colegas que tenham ou estejam passando por essa situação, que pode acontecer com qualquer uma, e onde menos se imagina.

Diante desse contexto, a questão-problema que se coloca é a seguinte: de que maneira a escola pode se tornar um espaço efetivo de enfrentamento do abuso sexual infantil em uma instituição de ensino do município de Boa Esperança/ES?

Assim, o objetivo geral deste estudo foi investigar como são planejadas e executadas as ações pedagógicas de enfrentamento ao abuso sexual infantil em uma escola municipal de Boa Esperança/ES, direcionadas às crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

No contexto escolar, muitas vezes, as crianças encontram um ambiente propício para expressar determinadas situações, e é na sala de aula que frequentemente são identificadas situações de vulnerabilidade social, negligências por parte dos responsáveis, abusos sexuais, entre outros.

2. OLHARES REFLEXIVOS SOBRE A ESCOLA

Segundo Seabra (1994, p. 16), "a escola tem sido há anos um local que se identificou com o trabalho, que perante a sociedade nada tem a ver com prazer". Assim, o lúdico, o colorido, o mágico, não fazem parte desta organização que é, por natureza, séria e não admite brincadeiras. Mas é esta a escola que tem marginalizado tantos alunos que se está buscando, procurando

para o futuro? Não deverá ser a escola um local de prazer para os alunos, onde eles possam experimentar diferentes formas de conhecimento na relação com seus professores?

As estatísticas sobre a evasão escolar, segundo a UNICEF (2005), estão mostrando que se deve seguir o caminho oposto. No Brasil, somente 22% das crianças matriculadas no 1º ano chegam a finalizar o Ensino Fundamental, de acordo com os dados do último censo divulgado.

A relação professor e aluno tem acontecido sob este contexto sério, pseudo-organizado, direcionado, sistematizado pelo mundo dos adultos, que, em muitos casos, entra em choque com a realidade natural das crianças.

Muita coisa mudou no decorrer do tempo, no espaço escolar e das alterações ocorridas, o que impacta mais é a relação humana, ou seja, as formas de tratamento, principalmente entre professor e aluno.

3. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA: REALIDADE CADA VEZ MAIS OCORRENTE

A terminologia violência doméstica tem sido usada para definir atos violentos acontecidos no seio familiar. A palavra doméstica está relacionada ao meio familiar, àquilo que é rotineiro. O termo sugere, ainda, que este tipo de violência se manifesta num lugar restrito e que os acontecimentos e segredos estão guardados sob o pacto do silêncio (Amaral, 2011, p. 2).

Em diversas ocorrências, as repetições são constantes, pois as crianças são dependentes de quem os mantêm e se apresentam como dependentes emocionalmente do agressor, não conseguindo se afastar da pessoa e do local onde vivem, se sujeitando a situações vexatórias, humilhantes e perigosas, já que a denúncia representaria uma traição ao agressor, o que poderia o irar ainda mais.

A Violência sexual é aquela em que o agressor obriga a vítima a presenciar, manter ou participar de relação sexual sem que ela deseje (Lima, 2006).

De acordo com Felício, Jesus e Lima (2017), a Violência moral está atrelada ao abuso sexual, pois ela se configura com o agressor gerando calúnias, difamações ou injúria contra a vítima. Às vezes a violência moral é gerada por conversas de outras pessoas ao agressor, e também sob efeito de alucinógeno (álcool e drogas).

Dificilmente crianças fazem denúncias, quando estas ocorrências partem de vizinhos, educadores e outras pessoas que se sentem incomodadas com o problema e acreditam que este terá solução a partir da denúncia ao Conselho Tutelar e à delegacia.

E como quem mais denuncia anonimamente são vizinhos, eles se sentem mais preocupados com os menores, que têm menos força para se defender.

Amaral (2011, p. 1) destaca que: "A violência contra a criança pode ocorrer em diferentes lugares, desde os espaços públicos até os privados; entretanto, as pesquisas apontam que é no lar, é na família, que sua incidência é mais frequente e sua gravidade maior".

As pesquisas brasileiras quanto à violência doméstica são relativamente poucas e, às vezes, contraditórias, ante a quantidade de ocorrências que se acompanha diariamente.

Como fato produzido histórica e socialmente, a violência intrafamiliar é universal, não circunscrita a países subdesenvolvidos e nem ligada exclusivamente às condições socioeconômicas, embora fatores ligados às privações financeiras e à falta de perspectivas são fontes de estresse e podem levar ao aumento da incidência deste tipo de violência (Panúncio-Pinto, 2016).

Ballone (2016, p. 5) explica o termo negligência como: "Negligência é a atitude omissa, seja materialmente, seja afetivamente. Inúmeros trabalhos mostram que o apoio afetivo, o carinho e o amor são tanto ou mais essenciais para o desenvolvimento da pessoa quanto à mesa farta.

Todas as pesquisas recorridas apontam a Violência Física, como parte do abuso sexual, como sendo a mais constante e comum, já que o agredido é desferido com algum instrumento (cordas, correntes, etc.) e as espanca com objetos que agregam mais violência ao ato.

A intenção é marcar, ou fazer com que os agredidos se lembrem do que ocorreu.

No Brasil, a utilização da força física como medida disciplinar é parte integrante dos costumes pedagógicos, transmitidos nas famílias de geração a geração. O limite entre disciplina e violência é definido pelos padrões comunitários de tolerância ao uso da força física contra crianças (Davoli et al., 2014, p. 93).

Embora seja difícil estabelecer relações causais, pesquisas evidenciam que crianças de pais alcoólicos, abusadores, violentos, negligentes sofrem impactos negativos mesmo quando não sofrem diretamente a violência, mas a testemunham. A literatura relata a presença de dificuldades emocionais, como "depressão, ansiedade, incontinência urinária, pesadelos, problemas de comportamento como delinquência, pouco controle dos impulsos, dificuldades de ajustamento social, atrasos cognitivos e sociais" (Guille, 2004, p. 24).

Conforme Ballone (2016), no Brasil, a cada hora no país, ocorre o óbito de uma criança queimada, torturada ou espancada pelos próprios pais. E muitas vezes a causa é atribuída a um acidente doméstico em que a culpa recai sobre a criança. Em relação ao abuso sexual também os dados são alarmantes, principalmente e mais comumente ocorridas por parte dos padrastos para com seus enteados (meninos e meninas) ou dos pais com os filhos, também de ambos os sexos; sendo que o que impressiona é a coparticipação das mães ou sua conivência em omitir os fatos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando que o tema "abuso sexual infantil" ainda é uma questão presente na sociedade e que, de acordo com Torman e Lopes (2008), é complexo identificar e penalizar casos de abuso na escola. O foco desta pesquisa não é descobrir e denunciar casos ocorrentes na instituição pesquisada, mas sim investigar como a unidade de ensino aborda essa temática, uma vez que se tornou um problema social.

A pesquisa se realizou em duas etapas. Inicialmente, foi conduzida uma pesquisa bibliográfica para embasar o estudo com informações provenientes de outros estudos. Para isso, foram consultados bancos de dados e trabalhos da CAPES, a fim de encontrar autores que também abordaram o abuso sexual infantil e seu enfrentamento na escola, com foco na prevenção e erradicação dessa forma de violência contra a criança.

De acordo com Cesário (2020, p. 04), a pesquisa bibliográfica "fundamenta-se em material já construído, incluindo artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos".

Em seguida, realizou-se uma pesquisa de campo de caráter exploratório do tipo estudo de caso, utilizando levantamentos e informações inerentes às ocorrências e as intervenções feitas. O propósito dessa etapa foi investigar como uma escola municipal, que oferece ensino fundamental I do 1º ao 5º ano, em Boa Esperança/ES, aborda a temática do abuso sexual com seus alunos, orientando-os em ações que visem coibir e incentivar a denúncia de possíveis casos de abuso sexual.

Neste caso, as percepções de profissionais diferentes sobre a temática abuso sexual infantil inseriram a abrangência e objetiva a tomada de decisão para com o problema detectado. A pesquisa em epígrafe apresenta os seguintes benefícios ao abordar a temática do abuso sexual infantil e suas estratégias de enfrentamento na escola municipal de Boa Esperança/ES. Primeiramente, permitiu uma compreensão aprofundada de como a instituição educacional lida com esse tema delicado, possibilitando o aprimoramento das ações pedagógicas nessa área e, consequentemente, o desenvolvimento de um ambiente mais seguro e protegido para as crianças.

No período de 12 a 22 de setembro de 2023, no ambiente escolar, foram apresentados aos participantes os formulários avulsos com os questionários aos respectivos: professores, pedagoga, diretora, assistente social e psicóloga, todos profissionais que atuam na rede municipal de educação de Boa Esperança. Entretanto, os professores, a pedagoga e a diretora trabalham na mesma escola e os demais na equipe da Secretaria de Educação da cidade.

Por questões éticas e para resguardar a escola participante e seus profissionais, não foram apresentados nomes, nem alguma característica que os identifique.

A maioria dos professores (87%) indicou que nunca recebeu treinamento específico para lidar com sinais de abuso sexual infantil. 13% indicaram ter recebido algum treinamento, mas acreditam que poderia ser mais abrangente.

Neste sentido, reafirma-se que por ser um tema complexo e de necessitar de cuidados, ética e atenção para não cometer enganos, o treinamento ou formação seria o ideal (Davoli, 2014). Os treinamentos e formações respaldam o trabalho desses profissionais, pois a falta de conhecimento gera dúvidas e isso não pode ocorrer, em se tratando de abusos.

A informação sobre os procedimentos adequados não é tão certa, pois 38% declararam que sim, têm algum conhecimento, mas gostariam de mais informações; 37% também afirmaram estar bem informados sobre os procedimentos adequados; diferentemente, 25% disseram que não estão totalmente familiarizados com os procedimentos.

Mais uma vez acredita-se que a formação através de treinamentos agregaria informação aos educadores, se não há treinamentos, deduz-se que os conhecimentos adquiridos pelos professores foram através de pesquisa ou da prática (Azevedo, Guerra, 1995).

Além de arriscado, o profissional agir sem conhecimento de causa, pode comprometer o problema e colocar a criança e a escola em risco. Por isso, é melhor agir com autonomia, mas ter confiança no que e como se faz.

Constatou-se que o conhecimento adquirido com a prática não é suficiente para dar segurança e tornar os professores confiantes ao atender uma criança/aluno vítima de abuso sexual. Além da formação e treinamento, é preciso estar ciente dos recursos existentes, pois eles são auxiliares, mas relevantes, no enfrentamento de abuso sexual infantil.

Entende-se que faltam informações seguras sobre os recursos e isso pode ser um pouco arriscado, pois podem ser tomadas atitudes precipitadas e incoerentes, que prejudiquem o processo de averiguação e até de punição do agressor.

A escola precisa ter políticas e protocolos bem definidos para o enfrentamento ao abuso sexual infantil e estes devem ser do conhecimento dos profissionais que nela atuam (Arantes, 2007). Sobre esse assunto, os docentes indicaram.

Destaca-se que as ações precisam ser desenvolvidas em relação ao abuso sexual infantil com o conhecimento sobre as políticas e protocolos da escola em relação ao abuso sexual de crianças (Azevedo, Guerra, 1995). Não há como resolver de qualquer forma.

Outra atividade que o professor pode utilizar em sua prática, é estabelecer diálogos e discussões com os alunos/turma sobre o tema, nada que seja muito complicado, deve utilizar uma linguagem leve e próxima da compreensão das crianças.

Assim, entende-se como complicado e irresponsável os professores ou outros funcionários da escola afirmarem alguma percepção que tenham como caso de abuso sexual, sem a certeza do que se afirma e, principalmente, sem provas. Até porque a criança só deletará se se sentir segura e assim a escola, a sala de aula, devem ser locais acolhedores, em que a criança se sinta à vontade para agir e para falar (Felício, Jesus, Lima, 2017).

Existem um equilíbrio em relação aos que se dizem sentir confortáveis, mas ainda faltam informações para que estejam preparados, os que possuem pouco conhecimento não se sentem à vontade, pois têm ciência que ainda falta algo que os deixe seguros.

As respostas, no geral, indicaram que basicamente os professores necessitam de formação, treinamento, conhecimento e informações para realmente lidar com abordagens e tomar atitudes sobre o abuso sexual, caso ele ocorra na escola.

Os professores indicaram estratégias que podem ser relevantes na conscientização, como palestras, capacitação docente, estudar e trabalhar sobre o ECA, informações adequadas, roda de conversa, capacitação, teatros sobre o tema, conversa individual, observação da rotina dos alunos, capacitação de toda a equipe são opções viáveis ao trabalho sobre o tema na escola.

Percebe-se que as respostas levam a muitos caminhos, mas a prevenção é uma das melhores atitudes, pois assim o problema não chega a acontecer, porém, é necessário que a equipe seja formada adequadamente para poder alcançar a prática adequada com as crianças.

A falta de informação, de formação e de treino são os desafios mais citados, e os professores têm razão, pois precisam estar preparados para situações adversas envolvendo alguma criança e a falta de experiência aliada ao despreparo são prejudiciais à eficácia da sua atuação na resolução dos problemas ocorrentes (Lima, 2006).

Também para o diretor da escola foi aplicado um questionário semiestruturado, com perguntas objetivas/fechadas e questões subjetivas/abertas.

Em relação a como avalia o nível de conscientização da equipe escolar sobre o tema do Abuso Sexual Infantil, o participante indica como moderado, principalmente se levarmos em consideração a falta de conhecimento, informação, treinamento e experiência dos professores da escola. Acreditamos que se o pedagógico tem dificuldades, certamente o administrativo deve apresentar mais.

A direção precisa buscar junto com a Secretaria de Educação e outras secretarias, a formação continuada para melhorar a qualidade dos atendimentos dos docentes no enfrentamento aos casos de abuso sexual infantil.

O gestor foi bem direto em sua resposta, sobre as medidas preventivas inovadoras que a escola está adotando para lidar com o Abuso Sexual Infantil, indicando apenas as palestras ocasionais. Isso nos parece uma medida insuficiente, pois a direção não precisa organizar as estratégias sozinha, pode solicitar à equipe ideias e auxílio na prática, pois os professores indicaram mais sugestões nesta tarefa.

O diretor indicou, ainda que as políticas e procedimentos escolares para lidar com casos suspeitos de Abuso Sexual Infantil são bem definidas, porém não justificou, o que não se pode

precisar se realmente há essa clareza. Se compararmos essa resposta com as falas dos professores, sobre a falta de preparo e a pouca informação sobre os procedimentos adotados pela escola, percebemos que se divergem da definição.

O diretor disse acreditar que os principais desafios são identificar vítimas, uma vez que se percebe uma carência no preparo/formação para os profissionais das escolas. Ter o apoio dos órgãos competentes, há burocratização e a morosidade para resolveras demandas.

Desta forma, a escola e seus profissionais necessitam de formação que os oriente a observar, registrar e agir, etapas principais de investigação (Sanderson, 2005). Como a criança é espontânea, se for estimulada a narrar fatos, ela o fará, mas para isso o professor/profissional precisa estar tarimbado nesse sentido.

O diretor expôs que família e escola devem estabelecer parcerias para assegurar a integridade dos estudantes.

Muito complicado quando o abusador é membro familiar, pois os demais do clã não acreditam e pensam que a escola está julgando (Silva, 2018). A escola precisa do apoio familiar e vice versa, pois são as primeiras instituições em que as crianças participam e que direcionam sua formação e personalidade.

Finalmente, o diretor destacou que atualmente é necessária formação para todos os profissionais das instituições de ensino e a população em geral sobre enfrentamento e combater o Abuso Sexual. Os governantes contratarem psicólogos para atendimento específicos para estudantes, qualificação para os membros do Conselho Tutelar, agilidade e qualidade no atendimento (Sagim, 2008).

A pedagoga foi a próxima a conversar sobre o assunto, e indicou que auxilia na preparação das crianças para entender o conceito de Abuso Sexual Infantil fornecendo informações básicas e usando linguagem adequada à idade. Isso é muito importante, principalmente em relação à linguagem direcionada às crianças.

O uso de atividades lúdicas também auxiliaria nessa preparação, pois poderiam ser criados momentos bem próximos da realidade e a criança se abriria mais ao diálogo (Lima, 2006).

A criança tem suas características próprias e quando um adulto invade sua privacidade, sua individualidade, ele avança etapas que jamais podem ser iguais, por exemplo, a infância, pode ser muito triste, sem interação com outras crianças.

O medo, pânico de ser abusada a cada vez que o abusador se aproximar, principalmente porque seu corpo não está preparado para a vida sexual. Esses sentimentos são formas de identificar que algo não está bem com a criança e sutilmente investigar (Sagim, 2008).

A educadora coordena estratégias de apoio conjuntas, pois ao professor cabe a tarefa mais complicada que é observar e sinalizar, quando aas suspeitas se confirmam.

Ela afirmou que a escola deve sempre estar aberta a ouvir e principalmente reconhecer os sinais, pois a criança vítima de abuso sexual, ela muda seu comportamento e modo de ser. Portanto, a escola deve estar aberta, observar e detectar os sinais que a criança demonstrar. A estratégia que pode vir a colaborar é sempre manter um diálogo aberto e franco com as crianças, transmitir a elas confiança e segurança e principalmente orientar sobre o tema para que elas consigam perceber e quem sabe evitar que algo de ruim aconteça (Sagim, 2008).

A assistente social também participou da pesquisa e seu questionário teve uma visão menos didática, e mais técnica pois sua formação é esta.

As questões objetivas são apresentadas, a seguir, com seus resultados, e posteriormente as discussões foram levantadas.

Essa profissional, com a equipe escolar desenvolve estratégias de prevenção do Abuso Sexual Infantil fornecendo informações iniciais, participando de reuniões de planejamento; contribuindo na elaboração de planos abrangentes.

Nas vezes que vai à escola, a Assistente desenvolve conversas gerais sobre segurança, encaminha a profissionais de saúde mental, organização de palestras ocasionais.

Na visão da profissional, trabalhar com escolas faz o abuso sexual infantil um assunto fundamental, há pesquisas que apontam 75,7% Dos abusos acontecem com menores de 18 anos, (Pesquisa do Instituto Liberta). Dados como esses são desafiadores já que esse público está diariamente em contato com equipe escolar, vemos então a necessidade de tratar o comportamento, a conduta e o desempenho das crianças/adolescentes com delicadeza e refinamento uma vez que tais posturas são sensíveis e lineares para demonstrar situações vivenciadas fora do contexto escolar (Pinheiro, 2006).

O último questionário aplicado foi o direcionado à psicóloga. Importante explicar que esta profissional também presta serviço à Secretaria de Educação, assim como a Assistente Social, pois é uma profissional diferente dos educadores e funcionários que atuam na escola. Ela realiza palestras educativas planejadas com as crianças, no sentido de prepara-las para qualquer situação de abuso e violência. Com a equipe, ele oferece orientações individuais e participa de reuniões multidisciplinares.

As práticas psicológicas nas escolas desempenham um papel fundamental na conscientização e educação sobre o combate ao Abuso Sexual Infantil.

A presença do profissional de psicologia na educação colabora para orientações e conscientização podendo prevenir o ato, assim como para que crianças e adolescentes consigam relatar, caso estejam vivenciando essas situações. O psicólogo da educação tem técnicas e conhecimento para acolher, orientar e encaminhar.

Não existe orientação para crianças usando uma linguagem concreta, faz se necessário embarcar no mundo delas, a linguagem lúdica irá trazer para elas mais clareza e orientação, fazendo o evento se assertivo, eficaz e eficiente.

Ela orienta sobre a realização de um treinamento para toda equipe sobre a importância de ir ao universo da criança, assim como da percepção de detalhes, como comportamentos esperados e não esperados. A importância de não fazer interpretações vazias, e sim escutas atentas e acolhedoras, também estando munido de conhecimento da rede, caso seja necessários encaminhamentos.

Após apresentar os resultados de todos os questionários respondidos, percebeu-se que são profissionais responsáveis com a sua tarefe, que é cuidar e educar crianças.

A tarefe de observar essas crianças não é algo complicado, pois a convivência com elas, na escola, dia a dia, mostra o quanto são alegres, envolventes e ativas, se envolvendo nas atividades e sempre demonstrando apreciar estar ali, com espontaneidade e de maneira afetuosa. Quem trabalha com crianças sabe que a realidade é essa. Entretanto, quando algo não está bem com elas, o corpo reflete, as atitudes passam a ser diferentes, a alegria se esvai e dá lugar a sentimentos como medo, depressão, ansiedade, pânico. Nesse sentido, o professor deve estar atento aos sinais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa problemática que atinge o Brasil de forma intensa tem sido muito trabalhada com a sociedade. Atualmente, não há um aumento nas agressões, mas sim coragem das vítimas em denunciar os seus agressores, pois há direitos garantidos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Mas quando a parte abusada, violentada é a criança, denominada como um ser frágil e indefeso, as coisas se tornam duvidosas. O professor recebe da criança a informação de que o pai, a mãe ou um irmão mais velho, ou o/a tio/a mexeram em seu órgão genital, a primeira impressão é a de que esteja inventando ou de alarme.

Outra situação em que o professor se depara, é no dia da brincadeira de casinha, em que a criança quer brincar com outra criança com atitudes que envolvam uma relação sexual ou formas de carícias íntimas, que geralmente são alarmados pelo docente, que acaba com a brincadeira.

Ocorrências assim podem ser indícios de que a criança está sendo envolvida, extra escola, a momentos parecidos, pois tende a imitar ou reproduzir a vivência familiar.

Mas como o professor não tem formação ou treinamento neste sentido, acaba apenas coibindo as situações, que certamente, irão retornar brevemente, pois a criança não tem maturidade para compreender que essas atitudes pertencem ao mundo adulto, sexo não pode ser uma prática infantil.

Os questionários mostraram que a escola pública de Boa Esperança tem se esforçado, tentado ao máximo fazer o melhor, o que é correto, mas a insegurança, mediante a falta de certeza sobre como agir é um cruzar de braços, por parte de alguns; omissão (de repente) por parte de outros e impotência em não conseguir resolver situações que teriam um desfecho melhor, caso a prática estivesse embasada na informação.

Além dos professores, pedagogos e direção, a educação esperancense tem, em sua equipe multidisciplinar, o apoio de Assistente Social e de Psicóloga, acompanhando alunos e profissionais em sua rotina. O ideal que fosse um por escola, mas o fato de atuarem junto à Secretaria de Educação já ajuda.

A complexidade do tema e do trabalho da escola no sentido de coibir os casos de abuso, levam ao trabalho preventivo, de maneira a evitar que continuem acontecendo. Mas a pesquisa também demonstrou que falar de Educação Sexual na escola também não é algo simples e talvez, devido ao despreparo da maioria, soe como até mais complexo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Leila Rute Oliveira Gurgel do. **Compreendendo a violência intrafamiliar contra a Criança:** reflexões sobre atuação e formação. Universidade Federal de Maringá-PR: CONPE: 2011. Disponível em: http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/74.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

ARANTES, Valéria Amorim. **Educação e Valores:** pontos e contrapontos. Summus, São Paulo, 2007.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane de Azevedo. **A violência doméstica na infância e na adolescência**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

BALLONE, G.J. **Violência Doméstica**. Disponível em: www.psiqweb.med.br, revisto em 2016. Acesso em 6 fev. 2023.

BORGES, Edson S. **A Criança Maltratada**. Porto Alegre, 2016, xerox. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007001200015. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente – ECA**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

CESÁRIO, Jonas Magno dos Santos. Et al. **Metodologia científica: Principais tipos de pesquisas e suas caraterísticas**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 05, pp. 23-33. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tipos-de-pesquisas, Acesso em 10 jul. 2023.

DAVOLI, A. et al. Prevalência de violência física relatada contra criança em uma população de ambulatório pediátrico. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, pp. 91-98, jan./mar. 2014.

FELÍCIO, Aline Gomes; JESUS, Kelly Vasconcelos de; LIMA, Silvana Peixoto. **O papel da escola no enfrentamento da violência sexual infantil**. Faculdade Doctum de Pedagogia da Serra. Serra-ES, 2017. Disponível em: https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/1371/1/O%20PAPEL%20DA%20ESCOLA%20NO%20ENFRENTAMENTO%20DA%20VIOL%C3%8ANCIA%20SEXUAL%20INFANTIL.pdf. Acesso em: 02 jul. 2023.

GUILLE, L. Men who batter and their children: an integrated review. **Aggression and Violent Behavior**, v. 9, n. 2, pp. 129-163, Mar./Apr. 2004. (Tradução)

LIMA, Cláudia Araújo (Coord.). **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, Série B. Textos Básicos de Saúde, 2006.

PANÚNCIO-PINTO, M. P. **O sentido do silêncio dos professores diante da violência doméstica sofrida por seus alunos:** uma análise do discurso. 2016. 193 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PINHEIRO, Sérgio Paulo. **Violência contra criança:** informe mundial. ABRASCO. Violência e saúde: desafios locais e globais. v. 11. Rio de Janeiro, 2006.

SAGIM, Mírian Botelho. **Violência doméstica observada e vivenciada por crianças e adolescentes no ambiente familiar**. Universidade de São Paulo FFCLRP -Departamento de Psicologia E Educação. Programa De Pós-Graduação Em Psicologia. Ribeirão Preto – SP, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-09092008-141033/publico/MIRIAN_BOTELHO_SAGIM.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

SANDERSON, Christiane. **Abuso Sexual em Crianças:** Fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais. (Tradução Frank de Oliveira). São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2005.

SEABRA, A. S. **Abuso sexual na infância**. Arquivo Brasileiro de Pediatria, 4(3): 72-82, 1994.

SILVA, Ana Paula da. **Violência/Abuso Sexual da Criança e do Adolescente, Reflexões do campo Educacional**. Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196702/Ana%20Paula%20Da%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 nov. 2023.

TORMAN, Ronalisa; LOPES, Kátia de Conto. **O abuso sexual e a inclusão momentânea:** as consequências no processo de aprendizagem. Rev. psicopedag. vol.25 no.77 São Paulo, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862008000200005&script=sci_abstract. Acesso em: 09 nov. 2023.

ISBN: 97xxx4-8

DIÁLOGO
EDITORIAL