

# Revista APROXIMAÇÃO

Educação, Tecnologia e Sociedade

ISSN: 2675-228X

13

*Dossiê*

## LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EDIÇÃO ESPECIAL - VOLUME 06 - NÚMERO 13 - JUL-DEZ 2024





## SUMÁRIO

### DOSSIÊ

#### **O PAPEL DO PROFESSOR PARA O DESVELAR DA REALIDADE: É POSSÍVEL? 9**

THE TEACHER'S ROLE IN UNVEILING REALITY: IS IT POSSIBLE?

*Willian Rodrigues da Silva  
Alan Ricardo Duarte Pereira*

#### **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA: UMA VISÃO BÁSICA CONCEITUAL NECESSÁRIA PARA APLICAÇÃO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS NA INCLUSÃO SOCIAL E NO ENSINO REGULAR 20**

AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD): A BASIC CONCEPTUAL UNDERSTANDING ESSENTIAL FOR APPLYING COLLABORATIVE PRACTICES IN SOCIAL INCLUSION AND REGULAR EDUCATION

*Claudiane Leite Mugnol  
Fabio de Carvalho Cordeiro*

#### **O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 32**

THE TEACHER'S ROLE IN INCLUDING STUDENTS WITH ASD IN CHILDHOOD EDUCATION

*Inêz Gorete Kinal  
Sandra Aparecida Machado*

#### **A EDUCAÇÃO JESUÍTICA E AS INFERÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 43**

JESUIT EDUCATION AND ITS INFLUENCES IN BRAZILIAN EDUCATION

*Adalgisa da Silva Pacheco  
Sheila Fabiana de Quadros*

#### **A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 52**

THE INFLUENCE OF DIGITAL TECHNOLOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

*Eliane Caron  
Kaite Zilá Wrobel Luz*

#### **CONCEPÇÕES DE LÍNGUA NO CURRÍCULO DA AMOP: UMA ANÁLISE DAS ABORDAGENS LINGUÍSTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I 65**

THE CONCEPTIONS OF LANGUAGE IN THE AMOP CURRICULUM: AN ANALYSIS OF LINGUISTIC APPROACHES IN ELEMENTARY EDUCATION I

*Ana Paula Schmidt Nunes  
Miriam Adalgisa Bedim Godoy*

#### **CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 80**

NATURAL SCIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONSIDERATIONS ON PEDAGOGICAL PRACTICE FROM THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

*Angela Cristina Alves de Melo*

*Vantielen da Silva Silva*

**PANORAMA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ACERCA DO IMPACTO  
DA AFETIVIDADE NO LETRAMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOMÉTRICA 96**

OVERVIEW OF SCIENTIFIC PRODUCTIONS ON THE IMPACT OF AFFECTIVITY ON CHILDREN'S LITERACY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A BIBLIOMETRIC REVIEW

*Cavalcante, Daniela Pinto*

*Luz, Kaite Zila Wrobel*

**A LUDICIDADE COMO PROCEDIMENTO DIDÁTICO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS 114**

PLAYFULNESS AS A DIDACTIC APPROACH TO TEACHING AND LEARNING IN THE EARLY YEARS

*Suelen Cavalcante Mathias*

*Angelo Juliano Carneiro Luz*

**OS IMPACTOS DA PANDEMIA DO COVID-19 NA CULTURA DO BRINCAR 128**

THE IMPACTS OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THE CULTURE OF PLAY

*Raquel Viviane Treuko*

*Angelo Juliano Carneiro Luz*

**A BRINQUEDOTECA: O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL 144**

THE TOY LIBRARY: PLAY AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

*Bianca Emanuely Horbus Pinheiro*

*Andréa de Paula Pires*

**MARCOS POLÍTICOS-LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROMOÇÃO  
DA EQUIDADE, RESPEITO À DIVERSIDADE E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS  
NO CONTEXTO ESCOLAR 158**

POLITICAL-LEGAL FRAMEWORKS FOR INCLUSIVE EDUCATION: PROMOTING EQUITY, RESPECTING DIVERSITY AND VALUING DIFFERENCES IN THE SCHOOL CONTEXT

*Mariana Catharino da Silva Devequi*

*Andréa de Paula Pires*

**SUPERANDO OS DESAFIOS DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO:  
INOVAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL 174**

OVERCOMING THE CHALLENGES OF TECHNOLOGY IN EDUCATION: DIGITAL INNOVATION AND INCLUSION

*Geizebel Viana Ribeiro Rodrigues*

*Sheila Fabiana de Quadros*

**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR 183**

THE IMPORTANCE OF LITERATURE IN THE FORMATION OF THE READER

*Andrielle Casanova Golinski*

*Sandra Aparecida Machado*

**O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NAS ESCOLAS PARANAENSES  
E A EFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

**196**

THE USE OF DIGITAL PLATFORMS IN PARANÁ SCHOOLS AND THE EFFECTIVENESS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

*Jeverson Luiz Bühner*

*Fábio de Carvalho Cordeiro*

**A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO - ENTREVISTA  
COM A PROF. DR<sup>a</sup> MICHELLE FERNANDES LIMA**

**212**

*Marisa Schenekenberg e Sandra Aparecida Machado*

## **EQUIPE EDITORIAL**

Maria Aparecida Crissi Knuppel - Editora Chefe  
Ernando Brito Gonçalves Júnior- Editor Executivo  
João Angelo Pires da Silva - Editor Assistente  
Diogo Padilha Madruga - Diagramação  
Gustavo Dusi Bochenek - Revisão

## **CONSELHO EDITORIAL**

Beatriz Helena Dal Molin, Unioeste  
Carlos Williams Jaques Morais, UEPG  
Ilka Ribeiro de Souza Serra, UEMA  
José Ricardo Penteado Falco, UEM  
Maria Ivete Basniak, Unespar

## **ORGANIZAÇÃO DO NÚMERO 06 – VOLUME 13 - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Sandra Aparecida Machado e Marisa Schenekenberg

## **CONSULTORES AD HOC**

Alvaro José Argemiro da Silva	Unicentro	Brasil
Carlos Rinaldi	UFMT	Brasil
Cleber Trindade Barbosa	Unicentro	Brasil
Danyelle Stringari	Unespar	Brasil
Estela Miranda	UNC	Argentina
Ferenc Pal	Elte	Hungria
Francisco Sanchez Lopez	USal	Espanha
Jorge Kulemeyer	UNJu	Argentina
Lourdes Chaparro	UNE	Paraguai
Lucrécia Sotelo	UNPA	Argentina
Márcio Ronaldo Fernandes	Unicentro	Brasil
Maria Luísa Furlan Costa	UEM	Brasil
Sandra Aparecida Machado	Unicentro	Brasil
Scheyla Joanne Horst	Unespar	Brasil
Soreya Reyez	EducaTech	México
Yeldy Rodríguez	UniMinuto	Colômbia

## **FOTOGRAFIA**

Capa: Freepik

## **ENDEREÇO POSTAL**

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

Núcleo de Educação a Distância (Nead)

Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz, Guarapuava, Paraná, Brasil

CEP: 85015-430

## **CONTATO**

+55 42 3621-1364

aproximacao@unicentro.br

revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao



**REVISTA APROXIMAÇÃO — VOLUME 06. NÚMERO 13. — JUL-DEZ 2024**

**ISSN: 2675-228X — GUARAPUAVA - PARANÁ - BRASIL**

## APRESENTAÇÃO

*À medida que o educador, enquanto educador, compreende a importância social do seu trabalho, a dimensão transformadora da sua ação, a importância social, cultural, coletiva e política da sua tarefa, o seu compromisso cresce.*

**Neidson Rodrigues**

O Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância da Unicentro, vem desenvolvendo ações no sentido de disponibilizar e divulgar alguns dados de pesquisa sobre educação, são artigos produzidos por várias mãos, orientadores e acadêmicos que ao longo do Curso de Pedagogia desenvolveram o Trabalho de Conclusão de Curso na disciplina de Seminário de Pesquisa.

Com a presente edição especial da Revista Aproximação buscamos dar visibilidade a produção acadêmica voltada à educação sobre diferentes temáticas, as quais apresentam reflexões do chão da escola, e do contexto vivenciado em diferentes municípios do Paraná. Temas como inclusão, gestão educacional e escolar, tecnologias, leitura, literatura, educação infantil, políticas públicas entre outros foram focos de interesse nas pesquisas desenvolvidas, aprofundando o debate dos futuros professores e pedagogos. Desse modo, tornar público o resultado de pesquisas sobre educação é contribuir com o debate sobre os desafios que emergem do campo educacional, desafios que compõem a atuação profissional de professores, pedagogos e gestores escolares.

São publicadas inúmeras pesquisas sobre educação, contudo, urge ampliar as reflexões e entendimentos sobre a educação, sobre a escola, sobre o trabalho do professor e alunos. Por isso, reiteramos que socializar as pesquisas acadêmicas é dar voz aos que assumirão os destinos da educação num futuro próximo.

Nos artigos o leitor poderá perceber o zelo, o cuidado acadêmico e metodológico nos debates trazidos à tona a partir das pesquisas realizadas. Os autores dos artigos que compõem esta edição, compartilham da defesa de uma educação de qualidade em todos os âmbitos da educação pública, por isso entendem que a pesquisa sobre educação é um dos caminhos para garantir a melhoria da qualidade no ensino.

### **BOA LEITURA E ATÉ A PRÓXIMA APROXIMAÇÃO!!**

Coordenação do Curso de Pedagogia/EaD

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sandra Aparecida Machado

Coordenação de Tutoria

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Marisa Schneckenberg





**DOSSIÊ**

# O PAPEL DO PROFESSOR PARA O DESVELAR DA REALIDADE: É POSSÍVEL?

THE TEACHER'S ROLE IN UNVEILING REALITY: IS IT POSSIBLE?

Recebido em: 27/11/2024  
Aceito em 05/12/2024

*Willian Rodrigues da Silva*<sup>1</sup>  
*Alan Ricardo Duarte Pereira*<sup>2</sup>

## RESUMO

O papel que o professor exerce na construção social simboliza uma base inspiradora ao levarmos em consideração suas atribuições para formação social. Fundamentalmente, o erigir de uma sociedade se inicia sob o olhar clínico docente, sua didática, postura frente a concepções de mundo, ser humano, sociedade, o que lhe conferirá o caráter político de suas ações. Nesse sentido, o principal objetivo desta pesquisa é abordar como se configura uma educação para formação de liberdade. Assim, este trabalho se vale do método dialético qualitativo em pesquisas bibliográficas com análises interpretativas (Pietrobon, 2022) de autores que corroboram para a tese dos pontos sobre o que seria uma educação libertária ou, em outras palavras, voltada para o “desvelar da realidade”. Assim, objetiva-se refletir sobre como ser um educador, como sugere Paulo Freire, e propiciar aos educandos uma visão sistemática da realidade em um contexto tão abrangente como o Brasil.

**Palavras-chave:** Educação para Liberdade. Didática Libertária. Transformação Social. Docente. Pedagogia Crítica.

## ABSTRACT

The role that the teacher plays in social construction symbolizes an inspiring basis when taking into account his duties for social formation. Fundamentally, the creation of a society begins under the clinical eye of teachers, their didactics, their stance towards conceptions of the world, human beings, society, which will give them the political character of their actions. In this sense, the main objective of this research is to address how education for the formation of freedom is configured. Thus, this work uses the qualitative dialectical method in bibliographical research with interpretative analyzes (Pietrobon, 2022) of authors who corroborate the thesis of the points about what a libertarian education would be or, in other words, focused on the “unveiling of reality”. Thus, the objective is to reflect on how to be an educator, as Paulo Freire suggests, and provide students with a systematic view of reality in a context as comprehensive as Brazil.

**Keywords:** Education for Freedom. Libertarian Didactics. Social Transformation. Teacher. Critical Pedagogy.

1 Gradando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro).

2 Orientador no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro). Doutor em História.

## INTRODUÇÃO

É importante pensarmos a manutenção da sociedade como algo indispensável, com vistas a um futuro próspero para os cidadãos de uma nação. No entanto, para todos os efeitos, a manutenção de algo exige conhecimento no que concerne a funcionamento, organização, enfim, envolve percepção, filosofia, compreensão do fenômeno a ser investigado. Porém, o que se percebe, partindo do micro ao macro dentro da civilização brasileira, são pessoas que aderem ao termo cultura num sentido elitista, com baixo nível de compreensão econômica, educacional e principalmente política.

Isso pode ser confirmado a partir de uma matéria jornalística da TV Cultura, que enfatiza levantamentos feitos às vésperas das eleições de 2022, constatando, a partir de uma pesquisa realizada pelo instituto Locomotiva, em parceria com a fundação Tide Setubal: mais da metade da população não se interessa pela política ou até evita falar sobre. Também, em dados publicados pela revista Opinião Pública/CESOP, constam testificadores de que boa parte dos brasileiros não se interessa pelas políticas do nosso país e não tomam conta dos efeitos negativos desta alienação. Assim, logo surge a pergunta, a que devemos esse triste cenário com baixo índice de intervenção dos partícipes das comunidades?

Nesse contexto, o foco aqui é todo voltado à atmosfera educacional e seus objetivos, no que tangem à formação cidadã, levando em conta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 como documento norteador das ações pedagógicas na educação básica, principal campo a ser tratado nesta obra. Contudo, também se objetiva um diálogo sobre como o espaço escolar pode ser um lugar vulnerável à falta de ética (Freire, 2020), ao elitismo (Libâneo, 2012) e, num sentido de manipulação, Gabriel Saldanha Lula de Medeiros, em “Era Vargas: a educação como instrumento político”, gera respaldo para essa afirmação.

Esses autores corroboram para o levantamento de como múltiplas formas de ideologias podem corromper um ensino inalienado, principalmente quando temos fissuras na própria formação docente. No mesmo sentido, e como explana Bernadete A. Gatti (2010), em “Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas”, no qual contribui para esclarecer sobre um aumento considerável de estudantes – entre 2001 e 2006 – ao curso de pedagogia. Com efeito, parte do aumento se relaciona ao fato do grande leque de possibilidades que esse curso apresenta como campos de atuação. Entretanto, em geral, a formação para atuação docente fica em segundo plano em boa parte das procuras.

Dentro dessas perspectivas, se torna primordial verificar como a construção de identidades dos futuros docentes se conectam com a atmosfera educacional, cujo produto será um indivíduo que executará suas ações embasadas nas percepções adquiridas através de seus mentores. Infere-se que a vida de uma pessoa não se limita a uma sala de aula, e as orientações que recebe não virão unicamente dos tutores educacionais, contudo, delimita-se a temática no âmbito da educação, visando a aplicação nas possibilidades que esse campo permite.

Friedrich Hegel (1997), em “Princípios da Filosofia do direito”, contribui com a ideia de que, para ter consciência de si enquanto sujeito social participativo, o indivíduo deve compreender o externo, ou seja, a sociedade, para, então, promover melhorias ou mudanças. Tem-se, aqui, o ponto crucial de ligação entre a pedagogia intitulada como “libertária” de Paulo Freire. Assim, tem-se que, para um professor que deseja munir-se de uma

pedagogia para formação crítica e queira contribuir para que seus alunos compreendam o externo – como sugere Hegel (1997) – e como possibilidade de criticidade promovida por Freire, não solidifique suas práticas baseando-se somente nos currículos escolares que, por vezes, postulam conhecimentos mecânicos para formação do sujeito que, nessa tangente, se dá de forma parcial.

## **BASE REFLEXIVA**

O papel do educador é inegavelmente um instrumento vital para a edificação da sociedade. Antes mesmo de se tornar um advogado, médico, mecânico, padeiro, dentre outras, o indivíduo passa primeiramente por uma sala de aula, sob as orientações didáticas de um professor. Este, por sua vez, contribuirá para a construção sensorial e cognitiva do discente, de forma que, através da relação professor/aluno, o produto poderá ser o resultado da postura ética desse professor. Sobre tal relação, Freire (2020, p. 17) contribui, admoestando: “Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar a rigorosidade ética. Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita ao mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro”. Os tais interesses, na citação de Freire, fazem menção à pedagogia que ignora a formação integral do indivíduo e promove um ensino mecanicista, fabril, coberto por intenções alheias à formação do pensamento crítico e autônomo.

A esse modelo de ensino, pode-se denominar como ensino ideológico, sob os quais nosso país se desdobra desde seu “descobrimento”, com a educação dando seus primeiros passos a partir dos jesuítas, perpassando o período imperial, se tornando a educação como adendo à família real e outros nobres, na satisfação de suas demandas, conferindo seu caráter elitista. Também, na Era Vargas no século XX, na qual o espaço da escola fora utilizado como “[...] veículo de divulgação do novo regime, servindo como instrumento de propaganda, com imagens e símbolos difundidos em ambiente escolar que remontam a uma nova consciência nacional” (Medeiros, 2020).

Mais exatamente, esse trecho de Medeiros contribui para analisar como o espaço escolar ou propostas educacionais podem se tornar propensos à falta de ética, como na análise acima destacada por Freire, um ambiente de manipulação “que se curva obediente” a muitos interesses. Daí a importância da prática educativa no sentido de estimular a criticidade dos discentes, para que estes não sejam facilmente ludibriados e convencidos pelo elitismo e lideranças políticas. “Precisamente porque a promoção da ingenuidade para criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (Freire, 2020, p. 33).

No Brasil, a BNCC nasce como balizador para campos de sistematização de experiências e conteúdos que devem ser trabalhados com alunos da educação básica. Em diversos trechos no corpo deste documento, orienta-se para trabalhos nas escolas que conduzam o educando em áreas de conhecimento que propicie uma formação integral dos alunos da educação básica, com base nos direitos humanos e princípios democráticos. Esse documento é o principal norteador nacional para orientações e referenciais curriculares de estados e municípios, e pelo qual muitos professores organizam suas propostas pedagógicas. Na perspectiva aqui estudada, encontramos, na BNCC, como sendo um dos parâmetros para organização/progressão curricular, a garantia “[...] para que os estudantes possam: analisar e/ou propor itens de políticas públicas, leis, projetos de leis, progra-

mas, projetos culturais e/ou de intervenção social, sobretudo os que envolvem a juventude” (Brasil/MEC, 2017). A partir desse ponto, tem-se um primeiro respaldo positivo de que há previsão do ensino nacional que propicie uma educação para seres intervencionistas.

No entanto, todo observador e estudioso da educação já reconhece, de antemão, que previsões de documentos oficiais brasileiros não surtem o efeito desejado. A própria BNCC gera uma dicotomia em seus intentos, não há um consenso geral sobre suas intenções, enquanto alguns poucos acreditam dar agilidade ao trabalho nos planejamentos das aulas, outra boa parte de educadores replicam sobre o engessamento no ensino que ela causa. Fato é que esse documento de caráter normativo, definido no § 1º do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), faz parte das realidades escolares de muitas escolas – senão em todas – e traz consigo essa visão de padronização do ensino. O problema é que, por vezes, o contexto escolar não é levado em consideração em parâmetros como esse, esvaziando as propostas educacionais e

[...] ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto – melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores menos favorecidos - está, em boa medida, reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustente, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar. (Torres, 1996, p. 127 apud Libâneo, 2012, p. 16).

Por outro lado, o autor Antunes (2007) cita Hegel em sua obra “Diário de um educador”, e explica que a “Alienação [...] é um estado vivido por muitas pessoas, para as quais o mundo parece constituído de coisas independentes umas das outras e indiferentes a consciência”. Esse trecho facilita para a compreensão do quanto educação das massas populares é deficiente no que tange à formação integral do cidadão. Por falta de criticidade, visão clarificada da realidade e compreensão política, as pessoas enxergam as realidades como desconexas e insondáveis, e há uma possibilidade de – a partir da explanação de Libâneo (2012) – isto estar ligado à educação promovida por documentos como a própria BNCC, que universaliza um ensino não consoante a contextos.

Trazendo para a realidade dos dias atuais, em 2006, uma pesquisa elaborada pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP) teve uma publicação do Centro de Estudos de Opinião Pública (CESOP), que constatou que cerca de 46% da população pouco se interessava pelas políticas do nosso país. A pesquisa formulou a seguinte frase: “Pessoas como você, não têm como influenciar no que o governo faz”; 48% dos entrevistados responderam que concordam muito e 24,1% que concordam pouco com a afirmação.

Como a população poderia, em algum momento, reivindicar direitos, promover democracia, desenvolver papel cidadão, sem ao menos ter conhecimento sobre as políticas do seu país? Ora, levando em consideração não terem sequer interesse pelo assunto uma grande parcela da nação. O que dizer, então, dos entrevistados que afirmaram não terem meios de influenciar no que o governo faz? Aparentemente são pensamentos que incorporaram uma visão medíocre, simplista e dócil da importância que cidadãos brasileiros exercem para a manutenção social da nação.

Essas pessoas, ao que muito indica, são produtos de uma gestão educadora “do-

cumentista”, sem criticidade, e pode-se concluir que o papel do professor, no sentido de promover um interesse participativo cívico e político, não foi executado seguindo admoestações de Freire. Nesse sentido, o fatídico resultado disso são pessoas conformadas e sem consciência do real, isto, pois “A atitude do sentimento ingênuo é simplesmente a de se limitar à verdade publicamente reconhecida, com uma confiante convicção, e de, sobre esta firme base, estabelecer a sua conduta e a sua posição na vida” (Hegel, 1997, p. 26), típico comportamento de sujeito alienado.

Para tanto, ainda se apropriando dos pensamentos de Hegel, o sujeito alienado tem suas bases naquilo que já está dado, não tendo propriedades para lançar mão de artifícios que o faça pensar por si mesmo. De modo que, para que um sujeito possa ter uma visão clara de sua realidade, este deve ter algo que o impulse à criticidade, porquanto “A consciência de si da vontade enquanto desejo e instinto é sensível e, como todo o sensível, significa a exterioridade e, por conseguinte, a exterioridade para si da consciência de si” (Hegel, 1997, p. 26).

De modo que para ter consciência de si enquanto sujeito social participativo e intervencionista, o indivíduo deve também compreender o externo, a sociedade, as políticas, os órgãos e como estes funcionam. Para se apropriar do pensamento autônomo crítico, dependerá daquilo que é “sensível”, externo a si, o que nos torna a pensar em educadores – que tendo uma didática voltada a “propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor [...] ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social, criador, realizador de sonhos[...]” (Freire, 2020, p. 42) – que possam ser um diferencial para a promoção da ingenuidade, para criticidade das pessoas.

A tarefa não parece ser tão árdua, afinal, se desejado um país onde as pessoas compreendam as políticas públicas, a fim de terem subsídios para atuarem sobre elas; em tese, seria apenas ensiná-las. Porém, a professora Bernadete A. Gatti, em seu artigo “Formação de professores no Brasil: características e problemas”, faz ponderações bastante importantes e preocupantes envolvendo o processo de formação de professores em nosso país. Em seus estudos, a professora destacou que um dos cursos de formação de professores mais procurados hoje em dia é o de pedagogia, e salienta que “Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização” (Gatti, 2010, p. 3).

Em retrospectiva, a pedagogia favorece um grande leque de possibilidades que vão além do campo docente, sendo que o sujeito, ao escolher esse curso, está – não necessariamente almejando a docência como campo de atuação – visualizando-o como porta de entrada para outras áreas profissionais ou, até mesmo, somente para obter um curso superior em seu currículo. Isto é, muitos alunos, ao adentrarem no curso de pedagogia, podem visar uma determinada área de atuação, porém, aceitando o campo docente para não ficar ocioso. Em outras palavras, pode-se dizer que, na maioria das vezes, o foco desse indivíduo nunca esteve voltado para a real formação de outro indivíduo, culminado em uma futura postura didática que poderá implicar em um modelo de ensino neutro (mecanicista).

Também “[...] o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino” (Gatti, 2010, p. 4). Essas contribuições de Gatti são deveras importantes para o desenvolvimento dessa temática, e citam alguns exemplos de como

a educação em nosso país pode estar fragilizada e exposta. Quando nos reportamos ao ensino formador de cidadãos críticos, precisamos também pensar na formação daqueles que a outros formarão:

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (Gatti, 2010, p. 3).

A partir desse trecho, fica evidente que um modelo de ensino neutro não pode contribuir para a formação socialmente cidadã e, nessa perspectiva, os cursos de pedagogia devem abarcar filosofias voltadas à promoção do compromisso com as mudanças sociais, que só são possíveis através de interação e intervenção dos grupos. Sendo assim, a baixa procura popular pela interação com as políticas do nosso país deve ser motivo de foco para docentes formadores e em formação, compromissados à formação de grupos críticos, os quais se voltem também a estudos de diretrizes curriculares e seus reais objetivos. Contudo, a BNCC não prioriza, em suas áreas de conhecimento a serem trabalhadas em sala de aula, a contextualização sobre o cenário de políticas públicas ou de questões que abordem sobre a relação da sociedade com a manutenção política.

Dessa forma, professores comprometidos com a formação integral de seus alunos – dentro dessa perspectiva – teriam que lançar mão de propostas extracurriculares, para alcançarem seus objetivos. No entanto, docentes devem suportar cronogramas curriculares, confecção de planejamentos, correção de avaliações, entre outras atribuições que a função exige. Desse modo, poderíamos acarretar em um erro ao atribuir ainda mais conteúdo a esse profissional já bastante sobrecarregado. No entanto, e se houvesse uma nova disciplina, na qual o foco do ensino estivesse voltado a lecionar sobre políticas públicas, lideranças políticas, cenário político, repartições públicas e suas finalidades? Poderia ter também novos profissionais que, de fato, se identificassem com a área, e sua real motivação para lecioná-la, ocorresse em um engajamento natural pelo fenômeno a ser ministrado.

Por mais radical e excêntrica que essa ideia possa aparentar, não é nova; (sem recomendação partidária, isolando sujeito e ideia) em 2010, na Câmara de Deputados, o então deputado conservador de Goiás, Ronaldo Caiado, apresentou o projeto de lei 7746/2010, com o objetivo de incluir no currículo obrigatório do ensino médio a disciplina denominada “ciências políticas”. Caiado ressalta a importância da compreensão do cenário político, enfatizando que:

Os eleitores estarão mais capacitados para entenderem a realidade política à sua volta. Atualmente muitos eleitores votam sem saber a atribuição dos cargos políticos” [...] é importante que o brasileiro saiba quais as atribuições de um governador, de um deputado federal, pois se estes o representam, é imprescindível que se saiba em que dimensão da atuação política eles estão. Assim, o eleitor terá maior noção da realidade em que está inserido, o que o levaria a um maior discernimento para votar (EPSJV/Fiocruz, 2010).

Esse breve ensaio visando mudanças sociais foi arquivado e muito contestado por alguns sociólogos e filósofos, que acreditam serem, as disciplinas de sociologia e filosofia, suficientes para capacitar alunos à compreensão social na perspectiva supracitada. No en-

tanto, não é difícil refutar essa tese, levando em consideração o tempo que já temos de vigência dessas disciplinas no currículo obrigatório na educação básica. Contraditoriamente, quando indaga-se estudantes e pessoas no dia a dia, observa-se a falta de conhecimento crítico sobre o cenário político atual ou mesmo a historicidade que deu os moldes contemporâneos para os tais. Ou há pouco interesse nos acontecimentos políticos em esferas nacionais e municipais, o que é destacado no próximo parágrafo.

Em uma nova pesquisa feita em dezembro de 2021, pelo instituto Locomotiva em parceria com a fundação Tide Setubal, estudos indicam que 57% da população brasileira não se interessava pela política nacional e, até mesmo, evita falar sobre. Logo, devemos nos indagar sobre o quanto as disciplinas de filosofia e sociologia se aprofundam nessa temática e quão eficientes essas disciplinas se apresentam nesse sentido, ou ainda, uma nova disciplina poderia ter mais eficiência, se fosse mais especificamente objetiva nas propostas aqui elencadas? Nesse sentido, qual o papel da pedagogia e da formação didático-pedagógica na criticidade?

Sabemos o quanto as disciplinas de sociologia e filosofia conceituam o ser frente aos movimentos produzidos pelo ser humano, na interação com seu meio. No entanto, é mister que entendamos a relação ser humano/política como fundamental para a manutenção social. Como pode haver intervenção social sem compreensão e gosto pelas políticas do nosso país? Pelo que apontam as pesquisas, essas disciplinas não têm obtido grande êxito para a interação de grande parcela da sociedade nas questões de políticas nacionais. Lógico que o foco aqui não se volta a contestar as disciplinas de filosofia, sociologia, ou os profissionais que as ministram. Contudo, é evidente que há uma discrepância entre o que se espera destas, e o que se enxerga na realidade, apontado por pesquisas e, inclusive, pelo projeto de lei anteriormente mencionado:

Em 2008, foi publicada a Lei n.º 11.684, que inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. Contudo, estas matérias não abarcam algumas noções imprescindíveis para a compreensão da realidade política brasileira presentes na área de estudo da Ciência Política. Portanto, aquela decisão legislativa ficou incompleta, pois faltou a área de conhecimento abrangida pela Ciência Política imprescindível à formação dos jovens no ensino médio (PROJETO LEI, 7746/2010, 2010).

Por intermédio de educadores que se identificassem com essa nova disciplina como campo de atuação e assumissem o papel para o despertar, principalmente sobre o quadro político nacional, revelando e orientando os futuros interventores sociais a respeito da configuração do sistema inserido, pesquisas como as aqui levantadas poderiam se apresentar em um quadro mais otimista. Dessa forma, vale a reflexão sobre uma disciplina cuja missão estivesse voltada à compreensão política de forma mais clara e objetiva, em que possivelmente o resultado culminasse em uma sociedade engajada, compromissada e intervencionista. No entanto, documentos de cunho liberais que trazem a caráter a liberdade e cidadania, de sujeitos em igualdade de condições, mascaram a realidade, desde o período imperial, senão antes.

É válido lembrar as bases em que nossa sociedade se fundou para entender como a contemporaneidade se revela; lembrar que o caráter elitista em que nos tornamos independentes, representados pela “aristocracia rural, da classe senhorial que entrava em

sintonia com o capitalismo europeu [...] (Hilsdorf, 2010, p. 38 apud Hilsdorf, 2006, p. 43). Quer dizer, uma sociedade em que se preservou o sistema escravista, alterando a superestrutura político-jurídica da época, mas não a infraestrutura econômico-social.

Para tanto, nessa perspectiva que a criticidade pode adentrar o espaço educacional, levantando sobre a formação da base estrutural da sociedade e cenário político, em que nossos documentos e seus idealizadores podem ser reanalisados e as bases, em que a história se assenta, dissecadas entre educadores e estudantes, a fim de “assunção” da própria história como sujeitos produtos e produtores históricos. Há uma certa distância entre filosofia, sociologia e história que, embora para mestres e doutores, cujo potencial de percepção é mais aguçado, seja uma distância ínfima, para estudantes da educação básica, cujo currículo esteja fragmentado e sem exploração interdisciplinar, se tornem conteúdos desconexos e sem serventia para uso pessoal.

Nesse sentido, há dados e estudos que podem sustentar o quão longe nosso país se apresenta de um ensino de cunho a propiciar a criticidade intervencionista, como as aqui tratadas. Isto, em decorrência de fatores ligados às próprias vertentes, as quais nascem documentos como a BNCC, por exemplo. Libâneo (2012) argumenta que há uma distorção no que deveria caracterizar uma educação para formação humana integral, promovida pelas escolas públicas de nosso país, o que chamou de “dualismo perverso da escola pública brasileira”. Em outras palavras, resulta em movimentos de escola do conhecimento para ricos e acolhimento social para os pobres. Segundo Libâneo:

A concepção de uma escola para a integração social, segundo nos parece, tem sua origem na mencionada Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990. Lido sem intenção crítica e sem a necessária contextualização, esse documento apresenta um conteúdo muito atraente, chegando a surpreender o leitor por suas intenções humanistas e democratizantes. (Libâneo, 2012, p. 17)

As intenções humanistas e democratizantes, no entanto, custam sair do papel, assim, houve alterações no texto original de Jomtien que, segundo Torres (2001) apud Libâneo (2012, p. 18), são mudanças necessárias “para adequar-se à visão economicista do Banco Mundial, o patrocinador das conferências mundiais”. Houve, então, o que se pode denominar como uma compactação do texto original, através de reuniões feitas pelos países integrantes da convenção. A supressão citada resultou na conversão ideológica de um possível “plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, para um plano de ação para atender aos mais necessitados e suas necessidades básicas. Em outras palavras, o projeto de humanização se transformou em um “pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas” (Torres, 2001, p. 41 apud Libâneo, 2012 p. 18) e não do conhecimento em si.

Nesse aspecto, para entender como documentos, planos e diretrizes norteadores da educação brasileiros carregam consigo tais ideologias, é necessária uma visão cronológica, ainda que sucinta, dos passos dados em busca da vigência dos comprimidos textos resultantes da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Com base em Libâneo (2012), a partir de 1990, quando da Declaração de Jomtien, teve-se uma reforma educacional no Governo Itamar Franco, quando foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003); posteriormente, outras reformas e planos para educação:

[...] nos oito anos do Governo Lula, incluindo-se ainda outras formuladas nesse mesmo governo, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a consolidação da formação de professores a distância, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o aprimoramento das avaliações em escala do ensino fundamental e superior (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Provinha Brasil, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENAD), e, recentemente, o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente – ENICD. (Libâneo, 2012, p. 22).

Assim, é preciso observar que, atualmente, todos esses documentos da educação ligados ao modificado texto de Jomtien (1990), e a BNCC (principal norteador educacional nacional vigente), como provenientes de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Parâmetros Curriculares, e todos esses coadunados com a visão simplista sobre o papel da escola que se converge aos interesses das classes manipuladoras e “economicista do Banco Mundial”. Afinal, como poderia haver um ensino com qualidade que promovesse o ensino crítico e emancipatório das diversas camadas sociais brasileiras? Tendo como base a usurpação de propostas para humanização e democratização do ensino, convertidas em acessibilidade aos mais necessitados, alterando propostas de escola que deveriam ser locais de ensino emancipatório em locais de “socialização e a convivência social, colocando em segundo plano a aprendizagem dos conteúdos” (Libâneo, 2012, p. 22).

Com efeito, essas ações trazem todo tipo de prejuízos e malefícios para nossa nação, que vislumbra, na educação, uma oportunidade de diminuir as desigualdades econômicas, culturais e sociais tidas como principais características do nosso país, cuja grande massa empobrecida contrasta em sentido contrário, na vida de privilégios para poucos. Nessa perspectiva, o ensino é fragilizado à medida em que “[...] a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” (Libâneo, 2012 p. 18).

Desse modo, tudo isso vai na contramão das propostas para um ensino emancipatório aqui elencadas; enquanto nosso ensino se debruçar em documentos que nitidamente menosprezam a qualidade de um ensino inalienado, a tendência de se reproduzir uma grande massa de pessoas envoltas pela falta de conhecimento deve ser preponderante em nosso país. Dessa forma, torna-se novamente a figura do professor, e na possibilidade de compreensão da criticidade proposta por Freire, criticidade docente que deve trazer, a conhecimento geral sobre nossa história, a história da construção da nossa sociedade e a relação da falta de conhecimento das pessoas com a educação fornecida em nosso país. Não como forma de rebeldia ou de um mero conhecimento presunçoso, mas “a mudança do mundo implica a dialetização ente a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (Freire, 2020, p. 77).

Com a submersão dos processos educacionais asfixiados por documentos sob o domínio de uma classe opressora, e tendo como base a importância que se revelar a inserção das grandes massas nos distintos cenários nacionais com ênfase nos cenários políticos, não se pode esperar que nosso ensino, por si só, converta cidadãos leigos em críticos. Dito de outra forma, a proposta de ensino advindos de documentos oficiais e norteadores da educação não primam pelo ensino voltado à formação de seres intervencionistas, portanto, não primam para o desvelar da realidade.

Essa realidade culmina em uma gigantesca classe de pessoas oprimidas, sem a real compreensão de suas importâncias para a manutenção da sociedade, como revelam as pesquisas nesta obra citada. O professor, nessa tangente, como sugere Freire (2020), deve assumir-se como protagonista no processo educacional, lançando mão de uma pedagogia para formação integral do sujeito, cuja a visão da “[...] capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 2020, p. 67).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando se refere à manutenção social, logo pensamos em indivíduos formando uma sociedade ativa, uma massa inquietante, ávida pela compreensão dos diversos cenários que estruturam a nação, com foco em inserção nas mais importantes esferas desta sociedade. Sendo das mais significativas esferas de qualquer sociedade, a política e educação, e através dessas lideranças, políticas são votadas, leis e projetos são formulados, que, por vezes, são de total desconhecimento da população, inclusive leis e projetos que envolvem a educação que pode ser fragilizada por estes.

Dessa forma, a baixa procura na compreensão e intervenção social, principalmente em referência ao campo político, pode ser um gerador de tantas inconseqüências de lideranças políticas que podem estar envolvidas em escândalos de corrupções, assim, os “próprios mecanismos e agentes do sistema democrático, como as eleições, os partidos, o Congresso, os políticos, se desgastam e perdem a confiança dos cidadãos” (Carvalho, 2002, p. 8), o que gera um movimento recíproco, levando a uma constante desapropriação da sociedade por essa importante esfera. Sendo assim, o professor – dentro de uma pedagogia intervencionista e libertária proposta por Freire – pode ser um provedor do conhecimento da função social cívica no campo das políticas do nosso país. Isso desde que a formação dos nossos professores não esteja fragmentada pela ampla empregabilidade de cursos como de pedagogia, como sugere Gatti (2010).

Tanto educadores como educandos devem dinamizar sobre o espaço educacional. Não esquecendo que a construção histórica da nossa educação foi problemática e excludente, pois, desde a época dos jesuítas, a educação aconteceu aos moldes da propagação ideológica e dilacerador de culturas (indígenas e africanas), ou na era imperial, como adendo à formação de uma elite brasileira. Ou mesmo documentos como a BNCC, que podem contribuir ainda mais para a precariedade no ensino, uma vez que não levam em consideração diferentes paradigmas, universalizando um ensino descontextualizado, o que corrobora a perspectiva de Libâneo, ou seja, um espaço escolar de acolhimento para classes consideradas subalternas, na contramão, espaço de puro privilégio para elite, aumentando ainda mais as desigualdades sociais no Brasil.

Para tanto, quando Hegel fala sobre a importância de ter consciência de si enquanto sujeito social participativo, remete ao entendimento de que o indivíduo deve também compreender o externo, ou seja, a sociedade. No entanto, até mesmo as pesquisas mais recentes remontam um cenário onde há uma baixa procura da população pela interação com as esferas políticas no Brasil, e para se assumir como sujeito consciente de si e do social, se torna necessário algo ou alguém que estimule os indivíduos formadores da grande massa. Assim, paira uma dúvida que poderia atravessar um Brasil inteiro numa enquete dentro de propostas bem formuladas para pais e estudantes e toda comunidade com potencial de participação: você acredita que uma disciplina que abarca conteúdos cujo caráter prepa-

rasse ativamente o cidadão para vida e intervenção social poderia melhorar nosso país?

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Diário de um educador**: Temas e questões atuais – Campinas, SP: Papirus, 2ª ed., 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo do Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002. Disponível em: <necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/CARVALHO-Jos%C3%A9-Murilo-de.-Cidadania-no-Brasil1.pdf >. Acesso em: 30 jun. 2024.

FREIRE, Paulo (1921-1997). **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários a prática educativa. 65ª edição – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FIOCRUZ. **Ciências políticas na escola**: mais uma disciplina? Redação - EPSJV/Fiocruz. 14 de out. de 2010. Disponível em: <epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/ciencias-politicas-na-escola-mais-uma-disciplina>. Acesso em: 2 jul. 2023.

GATTI, Bernardete A. **Formação de Professores no Brasil**: Características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355- 1379, out. - dez. 2010. Disponível em: <scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2023.

HEGEL, G.W. Friedrich. (1770-1831). **Princípios da Filosofia do direito**. 1ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/03/Princ%C3%ADpios-da-Filosofia-do-Direito.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

JORNALISMO TV CULTURA. **57% da população brasileira considera política um tema pouco interessante, segundo pesquisa**. YouTube, 30 de dez. de 2021. Disponível em: <youtube.com/watch?v=jmyFEm66wkQ&ab\_channel=JornalismoTVCultura>. Acesso em: 2 jul. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3C-t/?format=pdf&lang=pt >. Acesso em: 30 jun. 2023.

MEDEIROS, G.S. Lula de. **Era Vargas**: A educação como instrumento político. Id on line Rev. Mult. Psic., maio/2020, vol. 14, n. 50, p. 825-853. ISSN: 1981- 1179. Disponível em: <idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/2481/3883/10054> Acesso em: 19 jun. 2023.

OPINIÃO PÚBLICA, **Encarte e Tendências**. P251-269. Vol.17, nº1 – Campinas: CESOP, 2011. Disponível em: <cesop.unicamp.br/vw/1IMH2Rq8wNQ\_MDA\_425bb\_/OP-v17n1.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

PIETROBON, S. R. G. **A pesquisa em educação**: Conceitos, métodos e o Projeto de Pesquisa. 2022. Disponível em: <repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1934/1/A\_Pesquisa\_e\_m\_Educa%C3%A7%C3%A3o\_Conceitos%2C\_M%C3%A9todos\_e\_o\_Projeto\_de\_Pesquisa\_-\_Sandra\_Regina\_Gardacho\_Pietrobon.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

# TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA: UMA VISÃO BÁSICA CONCEITUAL NECESSÁRIA PARA APLICAÇÃO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS NA INCLUSÃO SOCIAL E NO ENSINO REGULAR

AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD): A BASIC CONCEPTUAL UNDERSTANDING ESSENTIAL FOR APPLYING COLLABORATIVE PRACTICES IN SOCIAL INCLUSION AND REGULAR EDUCATION

Recebido em: 27/11/2024  
Aceito em 05/12/2024

*Claudiane Leite Mugnol<sup>1</sup>*  
*Fabio de Carvalho Cordeiro<sup>2</sup>*

## RESUMO

Este artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que tem por objetivo verificar como ocorre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino regular. Para tanto a metodologia, de caráter qualitativo, parte de investigação sustentada por um referencial teórico, trazidos por Orrú (2001), Galderer (2007), Tamanaha, Perissinoto e Brasília (2008) dentre outros somada à análise dos argumentos presentes nas políticas de inclusão e na política nacional da educação especial sobre: o autismo, a descrição dos desafios dos alunos com esta singularidade e quanto a necessidade de uma formação adequada dos professores, a fim de que esta inclusão se efetive. Os resultados comparativos na literatura mostraram a necessidade que todos compreendam e aceitem a diversidade humana, e possam contribuir na construção de uma sociedade justa e igualitária, a de que as estratégias em sala de aula e AEE de forma colaborativa são essenciais no processo de aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Transtorno do Espectro Autista (TEA). Autismo. Inclusão. Educação Inclusiva. Diversidade.

## ABSTRACT

This article is a bibliographic research that aims to verify how the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) occurs in regular education. For this purpose, the qualitative methodology is based on an investigation supported by a theoretical framework brought by Orrú (2001), Galderer (2007), Tamanaha, Perissinoto, and Brasília (2008) among others, combined with the analysis of arguments present in inclusion policies and the national special education policy regarding: autism, the description of the challenges faced by students with this singularity, and the need for adequate teacher training to make this inclusion effective. Comparative results in the literature showed the need for everyone to understand and accept human diversity and contribute to the construction of a just and egalitarian society, and that collaborative strategies in the classroom and AEE are essential in the learning process.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder (ASD). Autism. Inclusion. Inclusive Education. Diversity.

1 Graduada em Serviço Social (Unicentro). Graduada em Administração Pública (Unicentro). Graduada em Pedagogia (Unicentro).

2 Doutorando em Educação na linha de Diversidade, Diferença e Desigualdades Sociais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR). Curitiba - Paraná - Brasil.

## INTRODUÇÃO

Segundo o DSM-5 (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) possui essas três características que são essenciais para o diagnóstico. Quanto à Classificação Internacional de Doenças (CID-11), houve uma unificação do transtorno do espectro do autismo no Código 6A02, ou seja, uniram-se os transtornos do espectro em um só diagnóstico, conforme recomenda o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.ª edição (DSM-5). A partir dessa classificação, o TEA pode ser caracterizado pela presença ou não de desordem do desenvolvimento intelectual, além do comprometimento da linguagem funcional leve ou ausente e linguagem funcional prejudicada.

Além disso, o Transtorno do Espectro do sujeito autista pode ser não especificado. Vale ressaltar que ainda muitos profissionais se utilizam do CID 10 relacionado no (DSM 4) para embasarem os seus diagnósticos.

Diante do aumento expressivo nos diagnósticos de pessoas com autismo, em especial nos diagnósticos precoce, e percebendo-se a evidência de que as escolas não se encontram preparadas para cumprir a sua função de acolhida social, inclusão e desenvolvimento pleno da criança no TEA. Tem sido nítido a percepção da necessidade de promover capacitações da equipe escolar, não apenas dos professores que atuam diretamente com a criança que apresenta o TEA, mas os demais profissionais que atuam neste ambiente escolar é algo indispensável, uma vez que o autista tem como característica singular a dificuldade de se interagir socialmente, dentre outras particularidades.

Esta capacitação tem como objetivo preparar os profissionais do ambiente escolar que irão recepcionar, de forma adequada, o aluno autista oportunizando maior clareza atitudinal e metodológica tanto sobre as características presentes na condição do aluno com autismo desde no interior da sala de aula e, somado a isto, um foco suplementar complementar que condiz a forma como se conduzir o atendimento necessário para o bom desenvolvimento dessa criança.

Nota-se, portanto, que não há mais espaço para a desinformação, tão pouco para a negativa em garantia dos direitos inerentes a pessoa com TEA nos espaços públicos. A escola é local em que essa criança passa horas do seu dia, o que implica trazer para discussão aspectos que permitem o seu acesso, por meio de uma inclusão equitativa à educação, no ensino regular. E, para além disso, a um ensino de qualidade que precisa se concretizar, apesar das inúmeras dificuldades presentes.

Para tanto, iniciamos este trabalho com uma breve descrição conceitual sobre o termo/nomenclatura que é o 'Autismo – TEA', percorremos em um aprofundamento sobre os desafios pelos quais este aluno perpassa em sua trajetória escolar, sustentado por achados comparativos na literatura teórica sobre este tema e chegando à questões da necessidade de capacitação dos profissionais envolvidos no processo que requer da escola efetivar o seu papel social e de promoção da aprendizagem, mesmo que básica e que permita o desenvolvimento mais autônomo possível desse aluno e que também será aqui apresentado com base nos argumentos retirados das discussões bibliográficas já presentes nessa literatura.

## **DESENVOLVIMENTO TEÓRICO E METODOLOGIA DE CUNHO BIBLIOGRÁFICO PARA ENTENDIMENTO DO SER AUTISTA**

De acordo com Orrú (2001, p.17) o autismo é uma palavra de origem grega (autós), que significa por si mesmo. Para Gauderer (1985, apud Felício, 2007) o autismo tem suas características iniciais nos três primeiros anos de vida da criança, porém se manifesta com mais frequência nos meninos, que apresentam um comportamento imperativo e agressivo, um relacionamento 'anormal' perante pessoas, objetos ou eventos, incluindo a fala que na maioria das vezes se manifesta de forma ausente e/ou atrasada, contudo o indivíduo que possui o autismo, desde o seu nascimento já traz consigo certa incapacidade, sendo "[...] proveniente de causas genéticas ou por uma síndrome ocorrida durante o período do desenvolvimento da criança, o autismo possui no seu espectro as incertezas que dificultam, na maioria dos casos, um diagnóstico precoce" (Cunha, 2012, p.19).

No que corresponde ao diagnóstico médico que confirma tal Transtorno, é notável o aumento quantitativo do número desses diagnósticos, em especial entre as crianças, o que leva ao questionamento de como essas crianças serão inseridas dentro do ensino regular.

De acordo com Cunha, o suporte a pessoa com autismo no âmbito escolar somente é possível a partir de um diagnóstico médico. E uma vez tendo este diagnóstico, as escolas regulares com suas equipes de professores precisam estar preparadas para receberem a criança e proporcionar a ela a melhor qualidade de ensino apropriada e possível.

Geralmente, os alunos precisam de um apoio constante durante as aulas, seja através do material didático adaptado, ou de um professor de educação inclusiva, conhecido aqui como profissional de apoio escolar orientado/supervisionado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado e que acompanhe a criança, não apenas na sala de aula, mas nos atendimentos junto ao profissional de AEE. Isso é garantido por Lei e os responsáveis pela criança podem e devem exigir esse direito a criança com esse diagnóstico.

Assim em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado" (LEI nº 12.764/12, Brasil).

Além disso, esta Lei, somada a Lei da Inclusão nº 13.146/15 (Brasil) expõe, de forma implícita, que é função da escola o acolhimento e desenvolvimento da criança e a educação inclusiva é a ação responsável por tornar acessível todo o conteúdo em sala de aula, respeitando a forma e singularidade em como o aluno consegue absorver o conhecimento, se comunicar e, conseqüentemente, aprender, atingindo seu desenvolvimento intelectual.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é também analisar as mudanças promovidas pelas políticas de inclusão em relação ao acesso e permanência / presença da criança com autismo na escola regular, em especial no contexto da escola pública, com alunos do ensino regular.

Ainda sobre a história descritiva sobre o conceito e características que demarcam os sujeitos com Autismo temos os argumentos de Marinho e Merkle (2009), em que descrevem que a descrição conceitual teve início por Leo Kanner, em 1943, no artigo intitulado: "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo, segundo Felício (Autistic disturbances of disturbances of affective contact)", na revista *Nervous Children*, n. 2, p. 217-250.

Sobre os sintomas, característicos deste Transtorno, Kanner (1943) ressalta que o que mais se destaca é “o isolamento autístico”, que está presente na criança desde o início de sua vida, sugerindo que se tratava, então, de um distúrbio inato. A descrição de autismo e Kanner é a mais próxima do que consideramos hoje, pois anterior a isso, o autismo era considerado esquizofrenia. Os estudos e observações realizados por esse psiquiatra americano, pautaram-se em analisar um conjunto de comportamentos característicos presentes em um grupo de crianças que diferiam dos demais, tais como: extremo isolamento, dificuldade de relacionamento com outras pessoas até mesmo da família, atraso na aquisição da fala e quando esta era adquirida a criança não a usava como um meio de se comunicar e interagir com as pessoas, excelente memória, ignoravam as pessoas e os ambientes a sua volta, comportamentos repetitivos e bizarros, comportamento obsessivo e ansioso em preservar rotinas. (Gomes, 2007; Lopes-Herrera 2007).

Apesar desta sugestiva conceituação e descrição característica que demarca o sujeito autista, advindo de crenças científicas históricas, com o passar e aprofundamento das investigações, nota-se, posteriormente um aparecimento descritivo classificatório do Autismo.

Segundo Tamanaha, Perissinoto e Brasília (2008, p. 298), destacam em seus estudos que o Autismo está interligado no CID-10 aos Transtornos Globais do desenvolvimento cuja classificação se refere à um grupo de alterações qualitativas, na interação social e nas modalidades de comunicação somados por um repertório de interesses e atividades restrito e estereotipado.

No DSM-IV, traz uma visão que advém desde uma perspectiva da criança Autista – Autismo Infantil, interligada à Síndrome de Asperger. Nesta perspectiva nota-se a descrição de uma classificação como subcategorias dos Transtornos Globais do desenvolvimento.

Com o passar das investigações, no decorrer da história, enfatiza-se diferenças comportamentais e do desenvolvimento que permitem identificar um diagnóstico diferencial do autismo, na qual é possível descrever quatro transtornos classificados como invasivos, que embora se assemelhe, cada um tem sua peculiaridade e característica que auxilia nesta identificação classificatória e possibilita a distinção mais ‘legitimada’ e perceptiva entre eles:

Os transtornos de Rett e Asperger (1992), descrevem sobre o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação:

- Quanto ao Transtorno descrito por Rett, este descreve ser: Um Transtorno que afeta apenas o sexo feminino;
- Se identifica um desenvolvimento progressivo de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal durante os primeiros meses de vida;
- Perdas das habilidades voluntárias com as mãos (adquiridos durante os cinco primeiros meses de vida), com desenvolvimento de movimentos estereotipados, semelhante a lavar e torcer as mãos;
- Identificação de problemas de coordenação na marcha e nos movimentos do tronco;
- Demarcações de graves prejuízos de desenvolvimento de linguagem expressiva e

receptiva;

- Severo retardo psicomotor, microcefalia;
  - Está tipicamente associado com retardo mental severo ou profundo
- Transtorno de Asperger se tem informações de que:
- Atinge mais o sexo masculino;
  - Não ocorrem atrasos significativos na linguagem, apesar de ocorre prejuízo na interação social e nos padrões de comportamento repetitivo;
  - A inteligência global é normal na maior parte dos casos;
  - Não ocorrem atrasos significativos nas habilidades de auto-ajuda apropriadas para a idade, no comportamento adaptativo (que não de interação) e na curiosidade acerca do ambiente na infância;
  - Geralmente é identificado mais tarde, no período escolar;
  - Nota-se a regressão em múltiplas áreas do funcionamento, após um período de desenvolvimento aparentemente normal (interação social, comunicação e do comportamento).
  - A irritabilidade, ansiedade e hiperatividade podem estar presentes nestes sujeitos ou crianças;
  - Perda do controle intestinal ou vesical;
  - Está associado com retardo mental severo;
  - Há sinais neurológicos inespecíficos, incluindo transtorno convulsivo.

Mas, nos dias atuais, considerando o aprofundamento e a necessidade de evidenciar as características e singularidades de cada classificação para fins, não apenas de diagnóstico adequado, mas para indicação com elementos válidos para um planejamento mais apropriado para atender tais características e planejar um processo que foca no desenvolvimento do sujeito autista, independentemente de sua classificação, mas com foco em suas potencialidades e limitações, tal classificação é hoje descrita em outras segmentações considerando aspectos tais como: novos códigos e subdivisões considerando o desenvolvimento intelectual e, principalmente o desenvolvimento de linguagem funcional que direciona na maior autonomia possível de vivência dos sujeitos autistas para viverem o mais independente possível e contemplarem como cidadãos constituintes e ativos, sob suas limitações, na sociedade à qual pertencem.

Para tanto, tem-se atualmente com as novas diretrizes:

## **UM DIAGNÓSTICO DE AUTISMO QUE GANHA UM NOVO CÓDIGO E NOVAS SUBDIVISÕES**

Na CID-11, o Transtorno do Espectro do Autismo é identificado pelo código 6A02 em substituição ao F84.0, e as subdivisões passam a estar relacionadas com a presença ou

não de Deficiência Intelectual e/ou comprometimento da linguagem funcional.

De acordo com as subdivisões, o TEA (6A02), na CID 11, é classificado como:

6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional.

Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA, não apresentarem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, havendo apenas leve ou nenhum comprometimento no uso da linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões).

6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional.

Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual associados a leve ou nenhum comprometimento no uso da linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões).

6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com linguagem funcional prejudicada.

Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA, não apresentarem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, havendo, porém, prejuízo acentuado na linguagem/comunicação funcional em relação ao esperado para a sua faixa etária, seja através da fala (não podendo fazer uso mais do que palavras isoladas ou frases simples), seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões).

6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e linguagem funcional prejudicada.

Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual associados a prejuízo acentuado na linguagem/comunicação funcional em relação ao esperado para a sua faixa etária, seja através da fala (não podendo fazer uso mais do que palavras isoladas ou frases simples), seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões).

6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e ausência de linguagem funcional.

Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual associados à ausência de repertório e uso de linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo.

6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado

6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado

Importante destacar que o código “6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional” ficou de fora da

versão final da CID-11.

As subdivisões do TEA na CID 11 permitem maior compreensão da funcionalidade do indivíduo com TEA, um ganho quando pensamos especialmente na importância de diagnósticos e intervenções precoces e assertivas no Transtorno do Espectro Autista.

Segundo Gauderer (1993) cerca de 75% dos autistas convivem com algum nível de retardo mental e essa alta porcentagem leva a inferir que quase todos os autistas possuem retardo mental, mas a recíproca não é verdadeira, ou seja, que nem toda pessoa com retardo mental é autista. Atualmente nos referimos a esse quadro como comorbidades e doenças mentais somados ou aliadas ao autismo.

Outras características do autismo são descritas por Grandin & Scariano(1999):

○ autismo é um distúrbio do desenvolvimento. Uma deficiência nos sistemas que processam a informação sensorial recebida fazendo a criança reagir a alguns estímulos de maneira excessiva, enquanto a outros reage debilmente. Muitas vezes, a criança se “ausenta” do ambiente que a cerca e das pessoas circunstantes a fim de bloquear os estímulos externos que lhe parecem avassaladores. ○ autismo é uma anomalia da infância que isola a criança de relações interpessoais. Ela deixa de explorar o mundo à sua volta, permanecendo em vez disso em seu universo interior (Grandin & Scariano, 1999, p.18).

Quando uma criança autista se isola do mundo externo , de acordo com Grandin & Scariano (1999), é uma fuga para filtrar os estímulos externos, pois caso contrário, o excesso de muitos estímulos simultâneos causa nos autistas ataques de nervos, gritos e outros comportamentos inadequados. As mesmas autoras também afirmam que as causas para o autismo ainda são desconhecidas apesar de haver vários estudos e pesquisas na busca das mesmas, mas ele é identificado através dos sintomas e características que surgem ao longo do tempo.

## **RESULTADOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DOS AUTISTAS E A CONSCIÊNCIA BÁSICA DAS CARACTERÍSTICAS DESTES SUJEITOS PELOS PROFISSIONAIS E SOCIEDADE.**

Na educação, em geral, existe recomendação por parte da equipe de saúde para que exista adaptação curricular, professor auxiliar, e demais atendimentos educacionais especializados para que o potencial de aprendizagem do aluno seja alcançado conforme sua singularidade e necessidade individual.

Alguns sinais de alerta no neurodesenvolvimento da criança podem ser percebidos nos primeiros meses de vida, sendo o diagnóstico estabelecido por volta dos 2 a 3 anos de idade. A prevalência é maior no sexo masculino.

○ diagnóstico oportuno de TEA e encaminhamento para intervenções comportamentais e apoio educacional na idade mais precoce possível, pode levar a melhores resultados a longo prazo, considerando a neuroplasticidade cerebral, pois o tratamento oportuno com estimulação precoce deve ser preconizado em qualquer caso de suspeita de TEA ou desenvolvimento atípico da criança, independentemente de confirmação diagnóstica.

Assim quanto mais rápido for dado o diagnóstico, mais rápido será o início do pro-

cesso do tratamento e conseqüentemente mais rápido surgirá melhora na pessoa autista. Com relação ao tratamento do autismo, não existe um tratamento único ou específico e pode variar consideravelmente conforme a indicação da equipe de saúde da criança. Entre os tratamentos recomendados, alguns métodos são preferidos, podendo ser realizado através de:

[...] estimulação sensorial, modificação do comportamento, educação, tratamento à base de medicação, dietas, suplementos alimentares. Tudo isso já foi tentado, e cada uma dessas terapias obteve sua medida de sucesso. Certos autistas parecem responder bem a um determinado tratamento; outros, a outro. E alguns autistas requerem a internação por toda a vida, devido à falta de percepção do mundo exterior ou à violência do comportamento (Grandin; Scariano, 1999, p.20).

Para que haja um diagnóstico precoce e posteriormente uma intervenção e estimulação, é necessário que todos os entes que acompanham, convivem com a criança estejam informados e atentos aos pequenos sinais que devem ser analisados. Familiares, médicos, em especial o pediatra. E os profissionais que realizam a puericultura, equipe escolar dos CMEIs, precisam estar atentos aos menores sinais de atrasos ou déficits nos marcos de desenvolvimento da criança.

## **O QUE É O AEE- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A QUEM ELE SE DESTINA:**

Segundo o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, retrata sobre a educação especial o AEE, que disponibiliza determinadas providências. No Artigo 1º, destaca: “§ 1 Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”. O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial para atender aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais durante sua vida escolar,

Os objetivos do atendimento educacional especializado são sobressaídos no Art. 3º, são:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Historicamente muitos documentos já foram formalizados e reavaliados, porém o marco no Brasil para que a Pessoa com deficiência na educação fosse analisada de forma a receber uma educação inclusiva foi na década de 90.

A LDB (1996), em seu Art. 58, reafirma o direito à educação pública e gratuita para

as pessoas deficientes, de preferência na rede regular de ensino (Bueno, 2013). De acordo com o que está descrito em Brasil (1996) quando for necessário, a escola regular ofertará serviços de apoio especializado para atender os estudantes de educação especial, que será feito em classes ou serviços especializados, em função das condições específicas dos estudantes.

Além disso, o AEE, mesmo tendo o seu papel suplementar e complementar, jamais deve ser entendido como substituinte da formação e ensino-aprendizagem à qual o professor regente de sala promove e media dentro da sala de aula. Por isso o caráter suplementar e complementar do AEE, considerando a validade e importância do ensino mediado dos conteúdos em sala de aula. Claro que, em se tratando dos alunos com Autismo, este chega até ele de forma distinta, porém, em colaboração com os profissionais envolvidos (apoio escolar de classe, professor do AEE e professor regente de classe) a equidade entre os demais alunos, mesma que de forma lenta se procura ser efetivada, mas respeitando as singularidades deste aluno.

A equipe escolar como um todo necessita de formação e informação para garantir atendimento digno ao aluno autista. No caso da relação entre os professores regente e de AEE, se faz necessário, por exemplo, oferecer tempos de planejamento coletivo entre eles, iniciativa essencial para pensar as práticas pedagógicas e garantir a aprendizagem dos estudantes. A articulação desses educadores, e do profissional de apoio, com as famílias também é primordial. “

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma mediação pedagógica que visa atender às necessidades educacionais específicas desses alunos. O AEE pode ser realizado em salas de recursos multifuncionais, centros de AEE da rede pública ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas. As APAEs são exemplos clássicos do atendimento especializado no Brasil

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A educação inclusiva não envolve apenas governo, leis, escolas e alunos. Lima (2010) refere ser o professor o agente principal, estando mais envolvido e sendo o responsável maior no processo inclusivo e educativo da criança. Silva (2003) aponta que no trabalho de inclusão é preciso envolver também a família como coparticipante no apoio ao aluno, possibilitando assim um trabalho integrado entre escola, família e profissionais. A parceria entre escola inclusiva e família é fundamental no processo de inclusão, a fim de quebrar barreiras na participação e inclusão social das pessoas com necessidades educacionais especiais (Rodvalho, 2005).

Em relação a educação inclusiva, precisamos tomar cuidado para não confundir integração com inclusão. Segundo Mantoan:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências (Mantoan, 2006, p. 18).

Na integração a escola não muda sua estrutura e sim adapta-se para aquela situação ou aluno em especial. Já da inclusão a escola deverá estar preparada para atender a todos, juntamente com toda a comunidade escolar. Utilizando-se dessas diferentes adaptações necessárias à integração e à inclusão, Serra (2004) coloca a distinção entre esses dois termos:

a integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto que a inclusão escolar implica em redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, dentre outros. A inclusão num sentido mais amplo significa o direito ao exercício da cidadania (Serra, 2004, p.27).

Para Ferreira & Guimarães (2003) as mudanças que uma escola inclusiva deve ter "a política de inclusão, diferentemente da política de integração, coloca o ônus da adaptação na escola e no aluno, o que implica um total remanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para atender a todos, sem distinção" (Ferreira & Guimarães, 2003, p. 118).

Lira (2004) também descreve a inclusão como um movimento que surgiu para suprir as falhas que a integração deixava:

A partir dos anos 90, a proposta da Integração passa a ceder lugar para a proposta da Educação Inclusiva, que consiste num movimento mundial, que preconiza o acesso de todos ao ensino regular, cujo desafio é prover um ensino capaz de atender a demanda específica de cada aluno, independentemente da necessidade que apresentar. (Lira, 2004, p. 22).

Através de políticas públicas e educacionais, pelo direito ao exercício de cidadania que na educação especial a integração escolar passou a dar lugar à inclusão, conforme argumenta Giardinetto (2009):

Foi a partir das últimas décadas do século passado, que a tendência da Educação Especial mudou em função de novas demandas e expectativas sociais. Políticas públicas começaram a entrar em vigor para garantir a todos os alunos acesso à escolaridade regular, em salas de aulas comuns. (...) Começa a surgir, então, um novo paradigma, o da inclusão (Giardinetto, 2009, p.34).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da complexidade e da gama de deficiências que compõe o rol de atendimentos da educação especial, e do crescente número de diagnóstico de crianças autistas o desafio é muito grande e pressupõe a necessidade de um atendimento especializado com adaptação curricular, sala de recursos multifuncional, onde necessita-se que tudo que for necessário na adaptação esteja à disposição do professor que também precisa também ter formação para atendimento a esse público.

Essa formação se dá mediante o previsto pela Resolução CNE /CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 no artigo 18, § 1º, que expressa que:

1º São considerados professores capacitados [...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, que foram incluídos conteúdos sobre educação

especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores para [...] perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva.

[...] 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma área específica. [...] ou complementação de estudos de pós-graduação em área específica da educação especial. (BRASIL, 2001).

Muito se cobra do professor que atua na educação especial. A legislação na teoria deveria ser suficiente para garantir direitos, porém a prática pode mostrar-se mais difícil e distante da condição almejada.

Finalizamos aqui um conhecimento básico sobre o conceito, discussão histórica sobre a nomenclatura e evolução classificatória segmentada e necessária para maiores descrição das características e singularidades que afetam o sujeito Autista e o 'Espectro' ou Grau que o descreve melhor, inclusive hoje, o termo 'espectro não vem sendo utilizado mais entre os profissionais que desenvolvem, de forma colaborativa, trabalhos educacionais, não apenas nos limites da escola regular, mas para além dela que, combinados procuram evocar do sujeito sua maior autonomia para viver em sociedade, mesmo tendo limitações sociais, cognitivas e comportamentais.

Mas isto mostra, o quanto, mesmo após expressivos avanços e a necessidade da disseminação dos conceitos nomenclaturas, papéis dos profissionais envolvidos, desafios sociais e educacionais enfrentados pelos Autistas dentre outros mostram a necessidade de aprofundamento de pesquisas para melhorias continuadas tanto na forma de relacionamento entre profissionais e o ser Autista, entre sociedade e a vivência do Autista nos diversos contextos que contemplam a sociedade e, até mesmo no seio familiar.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: <[planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE /CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001** – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, MEC, 2001.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FELICIO, Viviane Cintra. **O Autismo e o Professor: Um saber que pode ajudar**. Bauru, 2007. Disponível em: <[neuroconecta.com.br/o-papel-do-psicologo-no-autismo/](http://neuroconecta.com.br/o-papel-do-psicologo-no-autismo/)>. Acesso em: 03 fev. 2024.

FERREIRA, Maria E. C.; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003. 158 p

GAUDERER, E. Christian. **Autismo**. São Paulo: Atheneu, 1993.

GIARDINETTO, Andréa R. dos S. B. **Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições do programa teacch e do currículo funcional natural.** 2005. 135 f., Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde\_busca/arquivo.php?codArquivo=669>. Acesso em: 10 nov. 2024.

GOMES, Camila G. S. **Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com autismo.** 2007. 198 f. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde\_busca/arquivo.php?codArquivo=2128>. Acesso em: 10 nov. 2024.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha: autobiografia de uma autista.** São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

LIMA, H.T.S. O papel do professor no contexto inclusivo: uma reflexão a partir da teoria de subjetividade. **E-Revista Facitec**, v.4, n.1, 2010.

LIRA, Solange M. de. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula.** 2004. 151 f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <bdt.uerj.br/tde\_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes[]=18&processar=Processar>. Acesso em 10 nov. 2024.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, Mara R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes.** 2007. 163 f. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007. Disponível em: <inclusive.org.br/?p=10164>. Acesso em: 26 out. 2024.

MARINHO, E. A. R.; MERKLE, V. L. B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In: IX Congresso de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR, out. 2009. p. 6.084-6.096. Disponível em: <atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/08/UM-OLHAR-SOBRE-O-AUTISMO-E-SUAS-ESPECIFICA%C3%87%C3%95ES.pdf>. Acesso em: 26 out. 2024.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo: o que os pais devem saber? 2ª.** Ed. Rio de Janeiro, 2001.

RODOVALHO, J.X. Ensino especial e educação inclusiva: direito dos portadores de necessidades educativas especiais. **Revista Científica Ciência e Cultura**, n.2, p.77-85, 2005.

SERRA, Dayse C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos.** 2004. 113 f. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <proped.pro.br/teses/teses\_pdf/DISSERTAO%20Dayse%20Carla%20G.%20Serra.pdf>. Acesso em: 21 out. 2024.

SILVA, A.C. Escola e família: uma parceria em prol da escola inclusiva. Fórum Crítico da Educação - **Revista do ISEP**, v.1, n.2, p.41-55, 2003.

TAMANAHARA, A C.; PERISSINOTO, J.; BRASILIA, M. C. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, São Paulo, v. 13 n. 3, 2008. Disponível em: <scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

# O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE TEACHER'S ROLE IN INCLUDING STUDENTS WITH ASD IN CHILDHOOD EDUCATION

Recebido em: 27/11/2024

Aceito em 05/12/2024

*Inêz Gorete Kinal<sup>1</sup>*

*Sandra Aparecida Machado<sup>2</sup>*

## RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o papel do professor na inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Nele discutiremos sobre o papel do professor no processo de inclusão do aluno diagnosticado com o Transtorno do espectro Autista (TEA) na sala de aula. Desse modo, enfatizamos a importância e a relevância do papel do professor em criar um ambiente inclusivo para os alunos com (TEA) na educação Infantil. A troca de informações entre escola e família contribui para um ambiente escolar mais adequado às especificidades dos alunos com TEA. Para a elaboração deste artigo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. As considerações apontadas no presente estudo foram pautadas nos escritos de Montoan (2003), Cunha (2016), Lopes e Telaska (2022), Weizenmann (2024) entre outros. Os quais permitem afirmar que a colaboração dos especialistas, pais e outros membros da equipe escolar é fundamental para o sucesso das práticas de inclusão

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Professor. Educação Inclusiva. Educação Infantil. Família.

## ABSTRACT

This paper aims to reflect on the teacher's role in including students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education. We discuss the teacher's role in facilitating the inclusion of students diagnosed with ASD within the classroom. Emphasis is placed on the importance and relevance of the teacher's role in creating an inclusive environment for ASD students in early education. Effective communication between school and family contributes to creating a school environment better suited to the specific needs of ASD students. For this article, biographical research with a qualitative approach was conducted. The findings in this study are based on the works of Montoan (2003), Cunha (2016), Lopes and Telaska (2022), Weizenmann (2024), and others, which allow us to say that collaboration between specialists, parents, and other school staff members is fundamental to the success of inclusive practices.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder. Teacher. Inclusive Education. Childhood Education. Family.

1 Graduada em Filosofia pela Unicentro-PR (2019) Especialista em secretariado e assessoria executiva pela PUC-PR (2021) graduanda em pedagogia pela Unicentro-PR.

2 Professora Dra do Curso de Pedagogia Unicentro. Coordenadora do Curso de Pedagogia/EAD/Unicentro. Orientadora.

## INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com TEA no ambiente escolar demanda uma abordagem colaborativa entre professores, equipe pedagógica, família e demais profissionais envolvidos. Considerando as singularidades de cada estudante diagnosticado com TEA, é fundamental desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento integral e a participação ativa desses alunos no processo de ensino-aprendizagem.

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o papel do professor na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A pesquisa examina a função do docente, enfatizando a relevância de sua atuação no contexto inclusivo. Nesse contexto, o professor exerce um papel fundamental no processo de inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que implica adaptar o currículo, promover um ambiente acolhedor, adotar estratégias de comunicação eficazes, fomentar o desenvolvimento de habilidades sociais, colaborar com especialistas e familiares, buscar formação continuada, implementar rotinas claras e acompanhar o progresso no desenvolvimento do aluno.

Desse modo, ao reconhecer a escola como um espaço de inclusão, este artigo reflete sobre o papel do professor no processo de inclusão de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa analisa de que maneira o ambiente escolar pode ser adaptado para se tornar inclusivo para esses alunos na Educação Infantil, enfatizando a importância da contribuição do professor nesse processo.

Este estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica, que envolveu a análise de obras tais como as de Cunha (2016), Lopes e Telaska (2022), Montoan (2003) e Weizenmann (2024), entre outros para embasar a análise qualitativa dos dados coletados, bem como refletir sobre o autismo e suas implicações e sobre a relevância do professor no processo de inclusão do aluno diagnosticado com TEA na Educação Infantil.

## O AUTISMO E SUAS IMPLICAÇÕES

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica e de desenvolvimento que se manifesta na infância e perdura por toda a vida, caracterizada por dificuldades significativas na comunicação e interação social, bem como por comportamentos repetitivos e interesses restritos. A gravidade e a apresentação dos sintomas variam amplamente entre os indivíduos, sendo que alguns podem necessitar de apoio intensivo, enquanto outros conseguem levar uma vida relativamente independente. Segundo Monteiro (2024), a gravidade do autismo varia amplamente, influenciada pelos comportamentos que o indivíduo exibe em resposta ao ambiente social. Este conceito, entretanto, é dinâmico e sujeito a mudanças, à medida que avanços na pesquisa científica proporcionam novas descobertas e compreensões sobre a condição.

Embora não exista cura, intervenções e terapias específicas podem ajudar a melhorar as habilidades sociais, comunicativas e comportamentais dos indivíduos afetados. Segundo Santo e Coelho (2006), o autismo é uma condição grave marcada por problemas sérios de comunicação e comportamento, e dificuldade em se relacionar normalmente com outras pessoas. Em um ambiente escolar, alunos com autismo podem apresentar dificuldades para se comunicar tanto verbalmente quanto não verbalmente, entender a linguagem e interpretar a entonação de voz e as expressões faciais dos outros. A comunicação é uma habilidade essencial para a interação humana e a sua deficiência pode levar a mal-enten-

dados e isolamento social (Lima, 2022 apud Monteiro 2024).

De acordo com Brito, (2015) “o autismo é uma síndrome complexa que afeta três importantes áreas do desenvolvimento humano que é a comunicação, a socialização e o comportamento. Crianças com autismo podem ter dificuldades para compreender as normas sociais e para responder adequadamente a interações sociais. Isso pode resultar em desafios significativos na formação de amizades e na integração social. Por isso, tendem a se isolar socialmente e insistem em repetir comportamentos.

Comportamentos repetitivos e interesses restritos são comuns em crianças com autismo. Eles podem exibir comportamentos como balançar-se, bater as mãos ou fixar-se intensamente em um único interesse. Esses comportamentos podem ser uma forma de lidar com o estresse ou de buscar conforto, mas também podem dificultar a adaptação a mudanças e a novas situações:

Quanto à interação social, observa-se ausência ou dificuldade de iniciá-la ou mantê-la. As trocas recíprocas sobre determinada temática não tem uma fluência sequencial típica. Essa característica pode conduzir erroneamente o avaliador a uma suspeita de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. A diferença é que este comportamento ocorre no autismo porque a criança encontra-se centrada exclusivamente nos seus interesses pessoais, uma vez que não há gatilho interno para estabelecer interesse e continuidade em temáticas interativas externas. Quanto às características da comunicação no autismo, destaca-se o uso limitado de comunicação não verbal, como contato visual, expressões faciais, gestos, linguagem corporal. É comum a criança não responder ao chamado pelo nome ou ao gesto de tchau (Schmidt, p. 32-33).

Ainda segundo o autor esse entendimento se apresenta como importante porque

Ao compreendermos essa característica, é importante, por exemplo, verificar se os conteúdos solicitados em sala de aula foram apreendidos de fato pelo aluno, considerando a possibilidade de este ter entendido que o assunto não era dirigido para si. As falas de professores orientadas ao grupo como um todo não são muitas vezes entendidas como pertinentes a si, uma vez que generalizações não o envolvem. Dentre os comportamentos não verbais de comunicação, destaca-se a inabilidade para compartilhar a atenção com outrem, como não acompanhar com o olhar o apontar para um objeto (“Olhe, um pássaro!”). Comportamentos de companheirismo frequentemente apresentam-se empobrecidos. A criança pode ter uma reação agressiva quando tirada da brincadeira individual para atividade coletiva. Atividades de esporte em grupo, por exemplo, podem deixá-la tão embevecida com a bola que, além de gerar a emergência de estímulos frouxamente inibidos no seu desenvolvimento (exemplos: textura, olfato, coloração, incidência da luz) também podem dificultar seu engajamento na sequência das regras do jogo, entre elas o compartilhar da bola (Schmidt, p. 32-33).

Crianças com TEA frequentemente apresentam um aparente desinteresse intrínseco pelos outros. Comportamentos como vagar pelo pátio ou pela sala de aula são reveladores dessa inabilidade em compartilhar experiências sociais ou emocionais. Esses comportamentos podem ser vistos como tentativas da criança de se afastar de situações que ela não

compreende ou nas quais não se sente confortável. A falta de engajamento nas interações sociais não é uma escolha deliberada, mas sim um reflexo das dificuldades intrínsecas que a criança enfrenta ao tentar entender e participar das dinâmicas sociais. Quando questionados sobre seu aparente desinteresse social, pode-se observar que crianças e adolescentes com TEA frequentemente não expressam o sentimento de tristeza que é tipicamente relatado por aqueles incapazes de se juntar ao grupo. Em vez disso, eles muitas vezes demonstram surpresa diante da preocupação expressa pelo interlocutor (Souza, 2015).

Nesse contexto, o sofrimento muitas vezes parece estar mais presente nos cuidadores, professores e nos colegas do que no próprio indivíduo com autismo. Estes podem se sentir frustrados, preocupados ou tristes pela dificuldade de interação e conexão com a criança ou adolescente autista. Para a pessoa com TEA, no entanto, a falta de engajamento social pode não ser percebida como uma perda ou uma fonte de sofrimento, mas sim como uma condição natural de seu modo de ser e interagir com o mundo. É importante reconhecer que a ausência de tristeza ou o aparente desinteresse não significam necessariamente indiferença ou insensibilidade. Em vez disso, refletem um modo diferente de vivenciar e interpretar as interações sociais (Schmidt, 2014).

É fundamental compreender que comportamentos interpretados como falta de empatia ou desconexão com o ambiente externo, por parte de indivíduos com TEA, muitas vezes refletem as dificuldades impostas pelo autismo na compreensão das convenções sociais. Esse entendimento permite que professores, colegas de classe e demais profissionais valorizem a singularidade dos indivíduos com TEA, promovendo um ambiente social mais inclusivo e acolhedor.

## **O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA**

A inclusão de estudantes com o TEA exige que o professor estabeleça um vínculo inicial com a turma, além de compreender as dinâmicas relacionais que permeiam o ambiente escolar. Essa etapa é fundamental para criar estratégias de ensino eficazes que beneficiem toda a turma.

Isso implica que o professor precisa não apenas estar preparado tecnicamente, mas também ser sensível às necessidades individuais e coletivas, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e colaborativo. Assim, a inclusão torna-se uma oportunidade de crescimento para todos, incentivando a cooperação, a empatia e o respeito às diferenças (Weizenmann et al., 2020).

A inclusão dessas crianças no ambiente escolar, apesar de exigir adaptações e estratégias específicas, é importante para o ensino e aprendizagem de todos os envolvidos no processo. O desenvolvimento das crianças com TEA é favorecido pela inclusão, pois elas têm a oportunidade de aprender e praticar habilidades sociais em um ambiente natural, interagindo com seus colegas de turma. Além disso, os outros alunos também se beneficiam, pois a convivência com a diversidade promove a empatia, compreensão e o desenvolvimento de habilidades sociais. A inclusão escolar de crianças com TEA, embora desafiadora, é uma prática enriquecedora tanto para as crianças com TEA quanto para seus colegas, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo:

Incluir não é só integrar [...] Não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de consciencialização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma

valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização e de atitudes (Cavaco, 2014, p. 31).

Cavaco (2014) ressalta a distinção entre integrar e incluir no contexto educacional. Enquanto integrar pode significar simplesmente a presença física de alunos com diferentes necessidades dentro da mesma sala de aula, a inclusão vai além. Ela implica o compromisso de aceitar integralmente as diferenças individuais, valorizando cada aluno como um ser único e digno de igualdade de direitos e oportunidades.

A inclusão vai além do desenvolvimento de comportamentos isolados de aceitação, ela demanda uma consciência contínua e um compromisso ativo com práticas educacionais que promovam a igualdade de oportunidades para todos. Isso envolve não apenas adaptar o currículo e as estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, mas também criar um ambiente seguro e acolhedor que encoraje o crescimento acadêmico, emocional e social de cada estudante. Cunha ainda acrescenta que

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno (Cunha, 2014, p. 101).

No ambiente escolar o professor exerce um papel importante, principalmente quando se trata da inclusão dos alunos diagnosticados com TEA. O professor precisa estar atento às necessidades específicas desses alunos para melhor atender e auxiliá-los no processo de socialização e aprendizagem. Para isso preciso constantemente buscar novos conhecimentos, e práticas pedagógicas. Cabe ao professor

VI. participar do processo de avaliação psicoeducacional, dos estudantes com dificuldades acentuadas de aprendizagem, para encaminhamento aos serviços e apoios especializados da Educação Especial, se necessário; [...] XII. planejar e acompanhar, junto ao Professor de Apoio, os ajustes ou modificações, de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem (Regimento Escolar, Prudentópolis, 2022).

O regimento escolar ressalta a importância da colaboração entre professores regulares, serviços e apoios especializados da Educação Especial no atendimento aos alunos com dificuldades significativas de aprendizagem. A participação no processo de avaliação psicoeducacional, bem como o planejamento conjunto com o Professor de Apoio, evidenciam o compromisso com a personalização do ensino, adaptando-o às necessidades individuais dos alunos. Ao mencionar a necessidade de ajustes e modificações no processo de ensino-aprendizagem, reforça-se a ideia de que a educação inclusiva exige uma abordagem contínua e dinâmica, com intervenções específicas para garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes.

O professor no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para identificar precocemente as peculiaridades de cada aluno. Ele em sala de aula acompanha, observa, avalia o desempenho do aluno durante todo transcorrer do ano letivo. O papel do professor não é o de diagnosticar, e sim o de orientar os responsáveis para que busquem os profissionais a fim de conseguir uma avaliação profissional adequada. O diagnóstico

fornecido por esses profissionais é de grande importância para que o aluno possa receber os recursos adequados que venham contribuir com o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico (Weizenmann et al., 2020).

É importante que toda a equipe escolar acompanhe o processo de desenvolvimento do aluno autista na escola. Contribuir para a formação do aluno com TEA não é apenas função do professor, mas de toda a equipe escolar que buscam promover um ensino de qualidade inclusivo. A colaboração dos pais nesse processo é essencial, pois sem ela e de um trabalho multidisciplinar corre-se o risco de deixar lacunas no processo de desenvolvimento pessoal, social e acadêmico do aluno. Todos precisam estar empenhados e atentos às necessidades do estudante diagnosticado com TEA. Além disso, quanto mais cedo identificar e utilizar os recursos adequados é melhor para o processo de aprendizagem.

O diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação. O que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza singularidades comportamentais. Será sempre pertinente o professor ou a professora observar atentamente seu aluno, quando este apresentar algumas das seguintes características comportamentais: retrair-se e isolar-se das outras pessoas; não manter o contato visual; desligar-se do ambiente externo; resistir ao contato físico; inadequação a metodologias de ensino; não demonstrar medo diante de perigos; não responder quando for chamado; birras; não aceitar mudança de rotina; usar as pessoas para pegar objetos; hiperatividade física; agitação desordenada; calma excessiva; apego e manuseio não apropriado de objetos; movimentos circulares no corpo; sensibilidade a barulhos; estereotípias; ecolalias; ter dificuldades para simbolizar ou para compreender a linguagem simbólica; e ser excessivamente literal, com dificuldades para compreender sentimentos e aspectos subjetivos de uma conversa. (Cunha, 2014, p. 24-25).

Cunha (2014) ressalta a importância do diagnóstico precoce na educação, destacando que o professor desempenha um papel fundamental nesse processo. Ele enfatiza que a idade escolar é um período em que é importante identificar com maior clareza as singularidades comportamentais nas crianças, isso porque é nessa fase que a interação social é intensificada. Nessa fase também, o professor consegue observar as características comportamentais e identificar condições como o TEA. Os sinais são diversos: retraimento e isolamento social, a falta de contato visual, resistência ao contato físico, dificuldades de adaptação a diferentes metodologias de ensino e a ocorrência de comportamentos como birras e agitação desordenada ou calma excessiva. Características tais como a sensibilidade a estímulos sonoros, a prática de estereotípias e a tendência a interpretar de forma literal também são comuns nas crianças com TEA.

[...] a educação infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escola, possibilita que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto. Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se (mesmo do seu jeito diferente); necessita tocar, perceber e comparar; entrar, sair, compor e desfazer; necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade (Bersch;

Machado, 2007, p.19).

Segundo Bersch e Machado (2007), educação infantil em espaços como creches e pré-escolas é de grande importância para a promoção do desenvolvimento integral de crianças com deficiência. A escola precisa proporcionar para os alunos com necessidades especiais experiências semelhantes às oferecidas aos demais alunos da turma, incluindo brincadeiras corporais e sensoriais, músicas, histórias, cores, formas, e interações com o tempo, espaço e afeto.

A inclusão dessas atividades no dia a dia das crianças diagnosticadas com TEA é muito importante para o desenvolvimento, pois permite que elas se movimentem, se desloquem mesmo que de maneira diferente. É fundamental que as crianças tenham oportunidades de tocar, perceber, comparar, entrar, sair, compor e desfazer, possibilitando que atribuam significado ao que percebem através dos sentidos, assim como qualquer outra criança de sua idade. Para Bersch e Machado (2007) a participação em tais atividades é importante para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

A inclusão de estudantes diagnosticados com TEA no ambiente escolar constitui um processo que demanda o comprometimento e a colaboração de toda a equipe escolar. É fundamental que toda a equipe escolar acompanhem o desenvolvimento dos alunos autistas, possibilitando a adaptação, progresso acadêmico e social. O apoio ao desenvolvimento educacional do estudante com TEA transcende a atuação do professor, configurando-se como responsabilidade de toda a comunidade escolar, que busca promover um ensino de qualidade e inclusivo.

A colaboração dos pais nesse processo é essencial, pois sem a colaboração dos pais e de um trabalho multidisciplinar corre-se o risco de deixar lacunas no processo de desenvolvimento pessoal, social e acadêmico do aluno. Todos precisam estar empenhados e atentos às necessidades desse aluno. Quando mais cedo identificar e utilizar os recursos adequados, melhor será para o processo de aprendizagem.

A inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar, portanto, exige um esforço conjunto da equipe escolar e dos pais. A colaboração e o empenho de todos são fundamentais para garantir que as necessidades específicas desses alunos sejam atendidas de forma adequada. A identificação precoce dos sinais de TEA e a utilização de recursos apropriados são importantes para o sucesso do processo de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. Dessa forma, a escola se torna um espaço inclusivo e acolhedor, onde todos têm oportunidade de crescer e se desenvolver plenamente.

## **A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA**

A família desempenha um papel importante no desenvolvimento de crianças com TEA, fornecendo as primeiras bases educacionais e sociais indispensáveis para o crescimento e bem-estar da criança. Este suporte inicial é vital, pois é no ambiente familiar que a criança recebe os primeiros ensinamentos que moldarão sua personalidade, comportamento e valores. Através de um apoio consistente, uma estrutura adequada e um envolvimento ativo, a família facilita o desenvolvimento integral da criança, ajudando-a a superar desafios e alcançar seu máximo potencial.

No contexto da inclusão escolar, a sinergia entre a família, professores e demais

profissionais da educação é essencial para promover um ambiente inclusivo. A colaboração ativa entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento das competências do aluno com TEA. A inclusão escolar de alunos com TEA é um processo que depende de um esforço colaborativo e contínuo. A família, como primeira formadora da criança, desempenha um papel insubstituível ao observar, apoiar e colaborar com os profissionais da educação. Essa parceria é essencial para assegurar um ambiente inclusivo, propício ao desenvolvimento pleno do aluno, tanto no aspecto acadêmico quanto no social e emocional.

A família do aluno especial é a principal responsável pelas ações do seu filho com necessidades especiais, visto que é ela quem lhe oferece a primeira formação. Na integração/inclusão escolar, o aluno com apoio dos profissionais e da família, poderá adquirir competências ainda maiores, se tiver um envolvimento como a “parceria”. (Tanaka, 2010, p. 115).

Tanaka (2010) ressalta a importância da família para o desenvolvimento da criança com necessidades especiais. Este papel se deve ao fato de que é a família que fornece as primeiras bases educacionais e sociais para a criança. Sendo a primeira instituição com a qual a criança tem contato, recebendo os primeiros ensinamentos que moldarão sua personalidade, comportamento e valores. Desde o nascimento, é no ambiente familiar que a criança começa a aprender e a experimentar o mundo. As interações diárias com pais, irmãos e outros membros da família proporcionam lições valiosas sobre comunicação, comportamento social, e resolução de problemas. Pais atentos são frequentemente os primeiros a notar sinais de TEA e a procurar ajuda profissional, iniciando um caminho de terapias e apoios que podem melhorar significativamente a qualidade de vida da criança.

Essas intervenções são mais eficazes quando implementadas em fase precoce, e a família é essencial para garantir que a criança receba o suporte necessário o mais rápido possível. A colaboração entre pais e educadores permite a criação de estratégias personalizadas que atendem às necessidades específicas da criança. Pais que estão ativamente envolvidos na educação de seus filhos podem compartilhar informações valiosas sobre o que funciona melhor para eles, ajudando a adaptar o currículo e as abordagens pedagógicas de maneira mais eficaz:

A importância que a família tem na participação escolar está relacionada à contribuição da formação do desenvolvimento educacional. A família precisa mostrar interesse, valorizar o que o aluno produz. É possível notar que no dia a dia do trabalho do professor, quando há um apoio, uma atenção direcionada à necessidade de cada criança, a aprendizagem acontece de forma mais assertiva. Uma boa relação entre a família e a escola deve estar presente em qualquer trabalho educativo que tenha como principal alvo o aluno (Lopes e Telaska, 2022, p. 430).

Lopes e Telaska (2022) destaca-se que o envolvimento ativo da família não apenas apoia, mas é fundamental para o desenvolvimento educacional dos alunos. Ao demonstrar interesse e valorizar as produções dos estudantes, os pais não só motivam seus filhos, mas também fortalecem a colaboração com os professores. Essa interação direta contribui significativamente para um ambiente educativo mais eficaz, onde as necessidades individuais das crianças são atendidas de maneira assertiva. Além disso, a reciprocidade entre escola e família é enfatizada como essencial para promover não apenas um bom desempenho acadêmico, mas também um desenvolvimento social saudável:

Não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é sozinha. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Mas a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial, como dizem outros. Por sua vez, o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, depende de ampliar, cada vez mais, o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses. A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categorias de compreensão e apropriação crítica da realidade (Libâneo, 2000, p. 9).

Libâneo (2000) , destaca que laços mútuos de confiança e um diálogo aberto são essenciais. Ele diz que, embora a escola não seja a única força motriz das transformações sociais, ela desempenha um papel insubstituível na preparação das novas gerações para enfrentar as exigências da sociedade moderna. A escola deve não apenas reduzir a distância entre o conhecimento científico e a cultura cotidiana, mas também capacitar os alunos a se tornarem pensadores críticos e participantes ativos nas decisões que afetam suas vidas. Por isso

Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu ( Mantoan, 2003, p.30)

Mantoan (2003) fala sobre o papel dos pais como agentes de mudança na escola, instigando melhorias que atendam às necessidades de seus filhos. A presença participativa da família não só fortalece o desenvolvimento dos alunos, mas também contribui para a criação de um ambiente educacional inclusivo e receptivo às diversidades.

No contexto da inclusão escolar, a sinergia entre a família, professores e demais profissionais da educação é essencial para promover um ambiente inclusivo. O desenvolvimento das competências do aluno com necessidades especiais. A família, como primeira formadora da criança, desempenha um papel insubstituível ao observar, apoiar e colaborar com os profissionais da educação.

O que permita às crianças com TEA alcançar seu potencial máximo. Quando a família demonstra aceitação e oferece apoio incondicional à criança com TEA, isso fortalece sua autoestima, contribuindo para seu desenvolvimento integral. A colaboração entre família, escola, comunidade e demais profissionais não apenas fortalece o aprendizado acadêmico, mas também promove o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios da vida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo refletir sobre o papel do professor na inclusão de

alunos com TEA na Educação Infantil, utilizando uma abordagem qualitativa baseada em pesquisa bibliográfica. Ao longo do artigo, abordamos inicialmente o que é o autismo e suas implicações, seguido de uma discussão sobre a importância do papel do professor no processo de inclusão desses alunos.

As implicações do autismo no contexto escolar são complexas e multifacetadas, abrangendo dificuldades na comunicação verbal e não verbal, interação social e a presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos. Estes desafios exigem adaptações específicas e uma abordagem pedagógica voltada às necessidades individuais de cada aluno.

O papel do professor é importante para criar um ambiente inclusivo que promova a equidade e o respeito às diferenças. Ele precisa desenvolver estratégias de ensino que beneficiem toda a turma, adaptando o currículo, criando um ambiente acolhedor e utilizando estratégias de comunicação eficazes. Além disso, é fundamental a colaboração com especialistas, pais e outros membros da equipe escolar, bem como a busca contínua por formação e atualização profissional.

Ao colaborar estreitamente com os profissionais da educação, a família contribui significativamente para o sucesso escolar e social de seus filhos com TEA. A troca de informações, observações e estratégias entre pais e professores permite adaptar o ambiente escolar e as metodologias de ensino às necessidades específicas da criança, garantindo uma educação mais inclusiva e personalizada. Essa parceria não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também fortalece o desenvolvimento emocional e social da criança.

A inclusão escolar de crianças com TEA é um processo enriquecedor que beneficia não apenas os alunos com autismo, mas também seus colegas de classe. A convivência com a diversidade promove a empatia, a compreensão e o desenvolvimento de habilidades sociais em todos os alunos. A criação de um ambiente inclusivo e equitativo é essencial para o desenvolvimento pessoal e acadêmico desses alunos, bem como para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BERSCH, R.; MACHADO, P. **Educação Infantil Inclusiva: práticas pedagógicas para crianças com deficiência**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BRITO, E. R. **A inclusão do autista a partir da educação infantil: um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no município de Sinop - Mato Grosso**. Revista Eventos Pedagógicos Articulação universidade e escola nas ações do ensino de matemática e ciências v.6, n.2 (15. ed.), número regular, p. 82-91, jun./jul. 2015.

CAVACO, N. **Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais Especiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

COELHO, C.; MADEIRA, M. **Inclusão Escolar**. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (orgs). Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão escolar. Brasília, 2010.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

CUNHA, M. J. **Educação Inclusiva: Práticas Pedagógicas e Diagnóstico Precoce**. São Paulo: Editora Educação, 2016.

ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA APARECIDA. **Regimento Escolar**: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e EJA – Educação de Jovens e Adultos. Prudentópolis, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências Educacionais e Profissão Docente**. José Carlos Libâneo, 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época: v. 67).

LOPES, D. A.; TELASKA, T. Dos. S. Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: Revisão sistemática da literatura. **Rev. psicopedag.** [online]. 2022, vol.39, n.120, pp.425-434. ISSN 0103-8486. Disponível em: <doi.org/10.51207/2179-4057.20220040>. Acesso em: 04 jun. 2024.

MARTINS, C. P. **Face a face com o autismo**: será a inclusão um mito ou uma realidade? 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MONTEIRO, J. L. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista OWL (OWL Journal)**. Campina Grande, v. 2, n. 2, p. 473, abr. 2024. ISSN: 2965-2634.

OLIVEIRA, F. D. De. S.; Sobral, M. Do. S. C. **Família e Escola no Enfrentamento do Déficit Cognitivo**. Id on Line Rev.Mult. Psic., fevereiro/2020, vol.14, n.49, p. 162- 169. ISSN: 1981-1179. Disponível em: https://. Acesso em: 16 junho. 2024.

RODRIGUES, R. L. P.; PINTO, F. C. Promovendo a inclusão escolar: o desafio da educação para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista de Educação Inclusiva**, v. 19, n. 3, p. 45-58, 2020. Disponível em: <revistaft.com.br/promovendo-a-inclusao-escolar-o-desafio-da-educacao-para-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista-tea/#:~:text=Nesse%20contexto%20De%20Moraes%20(2020,e%20adaptar%20suas%20práticas%20educativas>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SANTO, A. M. E.; COELHO, M. M. **Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente/ Prolongado**: no contexto da escola inclusiva. Castro Verde: Cenfocal, 2006.

SOUSA, M. J. S. **Professor e o autismo**: desafios de uma inclusão com qualidade. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano - Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. 1. ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2014.

TANAKA, E. **Inclusão Escolar**: Reflexões sobre a Prática. São Paulo: Cortez, 2010.

WEIZENMANN, L. S. et al. **Inclusão Escolar e Autismo**: Sentimentos e Práticas Docentes. Psicologia Escolar e Educacional. 2020, v. 24. Disponível em: <scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4z-M9m9XRyNr53nwF/?format=pdf>. Acesso em: 02 jun. 2024.

# A EDUCAÇÃO JESUÍTICA E AS INFERÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JESUIT EDUCATION AND ITS INFLUENCES IN BRAZILIAN EDUCATION

Recebido em: 27/11/2024  
Aceito em 05/12/2024

*Adalgisa da Silva Pacheco*<sup>1</sup>  
*Sheila Fabiana de Quadros*<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho de pesquisa busca analisar, respectivamente, a pedagogia como artesã quanto à visão de mundo do indivíduo, bem como sua visão histórica, e conseqüentemente, sua disposição na sociedade; analisar acerca dos conteúdos pragmáticos que eram trabalhados no período colonial Brasileiro, bem como suas metodologias – esta que, mesmo sem nenhuma “pretensão” aparente, ajuda na formação de ideias e ideais quando vistas à longo prazo e somadas a ideologias pedagógicas atuantes no período. Por fim, este texto busca, através de todas as premissas analisadas, entender de um ponto de vista crítico, como o começo da educação aos moldes metodológicos jesuítas impactaram a visão histórica que a educação contemporânea exprime. Dessa forma, através de uma metodologia qualitativa, no que tange a expansão da influência jesuíta em sua historicidade; e qualitativa quanto à análise da história, metodologia e currículo jesuíta. A análise busca fazer um recorte dessa pedagogia aplicada no período de colonização brasileira, para pontuar os traços desta nas políticas educacionais nos demais períodos da história educacional que as seguiram.

**Palavras-chave:** História da Educação. Jesuítas. Pedagogia. Trabalho Pedagógico. Influências.

## ABSTRACT

This research paper seeks to analyze, respectively, pedagogy as an artisan in terms of the individual's worldview, as well as their historical view, and consequently, their disposition in society; to analyze the pragmatic contents that were worked on in the Brazilian colonial period, as well as their methodologies - which, even without any apparent “pretension”, help in the formation of ideas and ideals when seen in the long term and added to pedagogical ideologies active in the period. Finally, this text seeks, through all the premises analyzed, to understand from a critical point of view, how the beginning of education according to Jesuit methodological models impacted the historical vision that contemporary education expresses. Thus, through a qualitative methodology, regarding the expansion of Jesuit influence in its historicity; and qualitative regarding the analysis of Jesuit history, methodology and curriculum. The analysis seeks to make a section of this pedagogy applied during the period of Brazilian colonization, in order to highlight its features in educational policies in other periods of educational history that followed.

**Keywords:** History of Education. Jesuits. Pedagogy. Pedagogical Work. Influences.

1 Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro, Modalidade à distância.

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Câmpus Universitário de Irati-PR, Departamento de Pedagogia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL.

## INTRODUÇÃO

Estabelecer uma relação entre os aspectos ideológicos presentes na educação jesuítica e as questões ideológicas presentes no currículo escolar hoje, é uma tarefa difícil. Demandaria uma pesquisa grande e muito detalhada em cada período histórico. A problemática é a seguinte: o que sobrevive nesses quinhentos anos de educação no Brasil? O que ainda vive em nosso presente escolar e que tem alguma relação com a educação jesuítica? Não é fácil construir uma resposta a essa questão. Talvez uma coisa que tenha sobrevivido seja os aspectos religiosos e moralizantes, mas mesmo assim precisaria ser feito uma análise cuidados desses elementos religiosos. Diante disto, o trabalho se justifica pela própria história em si que nos faz olhar o passado para refletir sobre o futuro.

O objetivo geral do trabalho é verificar a influência religiosa na Pedagogia diante a catequização indígena no Brasil. Portanto, para isso, os objetivos específicos são verificar a história da religião católica e sua ligação com a educação e quem foram seus pensadores, além de repassar o estudo aprofundado sobre a história da Igreja no primeiro estado, e alguns aspectos do segundo estado, conforme estudos de Guizot, com o intuito de compreender a Igreja como instituição de ensino, afim de compreender o processo educacional no Brasil colônia.

## A EDUCAÇÃO COLONIAL E SUAS INTERFACES NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Diante do exposto, existe uma relação entre religião e educação. No Brasil, especificamente, esta se iniciou com a vinda dos jesuítas para a catequização dos indígenas. Assim, a pedagogia em sua essência é composta por premissas filosóficas, processos socioculturais e também de concepções psicológicas sobre os educandos. Dessa forma, também conta com a força de influência da organização e direcionamento que os processos exercem na estrutura pedagógica.

Segundo a teoria da abordagem comportamentalista, “o comportamentalismo parte do princípio de que as ações e as habilidades dos indivíduos são determinadas por suas relações com o meio em que se encontram” (Fontana; Cruz, 1997, p. 24). Nesse ponto de vista, entende-se que, o ambiente altera tanto as expressões faciais, como ações e movimentos, em uma relação de ação e resposta exteriores. Assim, a teoria comportamentalista se funde à aprendizagem à medida em que a preocupação central são estímulos e a criação de respostas das crianças a determinados estímulos positivos e negativos.

Essas respostas são chamadas de “reforçadores”, que modelam comportamentos e se tornam responsáveis pela criação dos hábitos, permitindo prever ou controlar o comportamento do indivíduo. Assim, todo planejamento e organização contidas na prática de ensinar, são elaboradas em cima dos objetivos que se pretende alcançar, segundo Fontana e Cruz (1997, p. 31), “para a organização das sequências de atividades e para a definição dos reforçadores a serem estimulados (elogios, notas, pontos positivos, prêmios, etc)”.

Vygotsky propunha que a criança nasce em um meio em que já fora modificado por quem a precedeu, e ao longo de suas vivências se apropria da cultura e posteriormente, a transforma produzindo cultura. Dessa forma, podemos perceber a importância do outro nos processos de desenvolvimentos interiores à medida que a história individual altera a história coletiva. Diante dessa perspectiva, faz-se interessante pensar em como as práticas metodológicas Jesuítas moldaram e modificaram o olhar da educação para a história;

tendo em vista que todo ser humano é político quando se vive em sociedade (Lima, 2011).

A palavra “Colonização” significa, resumidamente, transformar algo; apropriar-se; povoar e explorar terras. Em vista à colonização Brasileira iniciada em 1549 – ano em que o Governo Geral já estava em vigor na colônia, sob comando de Tomé de Souza, pode-se perceber o intuito pontual e conciso no que se refere à dominação do espaço e da cultura que existia no Brasil (Paiva, 1984). O processo de posse da colônia começou com a exploração da terra, e logo em seguida foi alvo de um projeto pensado para desenvolver uma unidade política do estado junto à igreja – que estava abalada devido à perda de poder causada pela reforma protestante, e as novas instituições religiosas que estavam em ascensão, inclusive a nova classe social chamada de burguesia (Lima, 2011).

Além disso, Portugal que não era um estado industrializado e dependia do sucesso da colônia, se via pressionado a manter seu poder estabilizado, tendo em vista o novo modelo de mercado capitalista chamado de Mercantilismo proporcionado pelo descobrimento do Novo Mundo. Tendo em vista esse cenário, a igreja precisava se configurar como um pilar da estrutura social. Assim, a aculturação destes povos passou a ser um projeto pensado pela igreja, e executado por uma metrópole absolutista e hierarquizada, mostrando seu interesse singular no modelo educativo, o qual visava a uniformização e a formação piramidal da sociedade brasileira colonial.

Segundo Franca (1952), o projeto educacional era visto como degrau para a renovação da fé cristã. Assim, para entender a bagagem que a educação no tempo presente carrega, precisamos saber o que foi e como foi instituído esse projeto intitulado Companhia de Jesus, que posteriormente, fora sistematizado astutamente por meio do que foi chamado de *Ratio Studiorum* – o nome dado ao currículo de disciplinas e metodologias aplicado em todas as escolas e colégios da Ordem. Contudo, ainda que a Companhia de Jesus tenha sido “um instrumento de trabalho de primeira necessidade e de incontestáveis vantagens”.

Bem como demonstrou Varhagen (1840), em seu livro “O descobrimento do Brasil”, no qual defende a colonização, tendo-a como um fator de união dos povos pelos representantes do avanço: o homem branco que veio trazer luz à escuridão de um povo selvagem; homens-feras, brutais e sem decoro. Contudo, para outros, no que concerne à posição dos religiosos frente a escravidão; estupros; posse de terra, promoção de guerras entre as tribos, e aculturação dos povos, teriam sido favoráveis à escravidão destes. Assim, aos que não aceitassem a verdadeira e única fé cristã, era considerado plausível a escravidão e exploração lícitas. Este fato se torna relevante a partir do momento em que temos em vista que um índio catequisado é um índio pacífico; dominado; passível de colonização. Esse conceito foi chamado de Guerra Justa; assim, muitos nativos que aceitavam a conversão trabalhavam nas “missões jesuíticas” catequizando outros nativos.

Assim sendo, é diante deste cenário, no qual se atente acerca da posição dessa aristocracia clerical, que se tenha em vista as raízes ideológicas contidas na pedagogia jesuíta, bem como a bagagem empenhada no tempo presente.

## **A HISTORICIDADE DA COMPANHIA DE JESUS**

Fundada no século XVI, aproximadamente em 1534 em Paris por Santo Inácio de Loyola, a Ordem Jesuítica tinha como missão evangelizar e catequizar a fim de formar novos membros para o cristianismo, através de missões ordenadas pelo papa. Denominadas como colégios, as primeiras instituições jesuítas ministravam suas aulas em residências, e

visavam a instrução de alunos potenciais à jesuítas – soldados de Cristo (Casimiro, 2004).

Nasceu em meio a Reforma Protestante, expansão geográfica, descoberta e abertura de novas pontes comerciais na América e na Ásia, além do avanço na área da ciência e letras (Ghiraldelli Jr., 2015). A instituição Companhia de Jesus foi aprovada oficialmente em 1540 pelo Papa Paulo III. Não foi cobiçada em primeiro momento por Inácio de Loyola, mas após ter trabalhado em conjunto com vários religiosos em missões educativas diversas, catequisando povos nativos, as atividades educativas se tornaram sua principal tarefa (Negrão, 2000). Nesse contexto, para a formação integral do homem cristão, os Jesuítas atuaram em três frentes: defesa e promoção da fé cristã; propagação da fé nos territórios coloniais e a educação de jovens.

O primeiro colégio aberto foi em 1543 em Goa (país), contudo só haviam aulas de gramática. Foi em agosto de 1548 a pedido do então vice-rei de Messina (país) que Inácio fundou o primeiro colégio plenamente organizado pela Companhia; este contava com aulas de hebraico, retórica, grego, lógica, e gramática. Nessa ótica, vale ressaltar que a comunidade docente da instituição era em sua maioria cosmopolitas religiosos de diversos países: Espanha, Itália, França e Alemanha. Em 1548 e no ano seguinte a quantidade de alunos viria a duplicar; em 1549 foi fundado um colégio em Palermo abrangendo 160 alunos (Casimiro, 2004).

Nesse sentido, a fim de se organizar a estrutura teórico-metodológico, em 1551 foi redigido um plano de estudos estratégicos chamado de "*mos ratio Colegii Romani*" - este que mais tarde, em sua estrutura completa e definitiva, passa a se chamar *Ratio Studiorum* -, foi enviado à Roma que fora escolhido por Inácio para ser exemplo as outras instituições pelo mundo. Assim, como explica Franca (1952), acerca dos motivos para Paris ser considerada a melhor escolha para sede da instituição:

Nenhum lugar mais indicado para a realização deste desígnio que a Cidade Eterna, centro da cristandade, residência das autoridades supremas da Ordem, ponto de influência de bispos e príncipes, de homens de autoridade e homens de doutrina do mundo civilizado. (Franca, 1952, p.13)

Assim, esta, além de servir de exemplo de ensino, seria a responsável pela educação em nível superior e os prepararia, sob os melhores métodos, para atuarem dentre os melhores professores. Tendo em vista que, O *Ratio Studiorum* era um curso básico de humanidades, teologia e filosofia, que terminaria com uma finalização dos estudos na Europa (Franca, 1952).

No que se refere à construção e propagação, se destaca o nome de Jerónimo Nadal, que teve grande participação na uniformização e abrangência do modelo de ensino principalmente em Portugal, Espanha e Alemanha. Mas sobretudo, Ledesma, que desde 1557 atuou no Colégio Romano como professor e diretor, e sublinhava a importância da elaboração do Ratio. Visando construir um conjunto de normas para somar à até então estrutura do Ratio, Ledesma desenvolve o *De ratione et ordine Studiorum Collegii Romani*, que traduzido significa "A Rotina e Ordem dos Estudos do Colégio Romano"; esta que foi considerada a obra individual de maior contribuição para a estrutura definitiva do Ratio. O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* -, desenvolvido sob a direção do Geral da Ordem, P. Acquaviva.

Sobre a rápida expansão Franca (1952) explicita que “Os colégios se multiplicavam em número e avultavam em importância. Muitos dentre eles, no curto prazo de poucos anos, tornavam-se os centros de cultura humanista mais reputados da cidade ou da região.” Como se pode observar na Tabela 1:

**Tabela 1: Expansão dos colégios jesuítas**

Ano	País	Número de alunos	Número de professores
1553	Roma	750	De 43 para 218
1549	Messina	160	-
1551	Todos	300	-
1561	Todos	750	-
1556	França	500	-
1559	França	800	-
1563	França	1.600	-
1561	Todos	1.000	-
1581	Mogúncia	700	-
1581	Paris	1200	-
1586	Paris	1500	-
1587	Todos	2.000	-
1588	Portugal	2.000	-

Fonte: Franca, (1952) elaborado pelos autores (2024).

Dessa forma, em 1556, quando da morte de Santo Inácio, o criador da companhia, haviam em torno de 40 colégios espalhados por: Itália, Espanha, Áustria, Boêmia, França e Portugal. No final do século XVI o número de colégios era de aproximadamente 300. E ao falecer Claudio Aquaviva. – Jesuíta Italiano; professor, diretor e General da Ordem Jesuíta, foi um importante nome na progressão da síntese renascentista-medieval-, eram 373.

No Brasil, a educação ficou sob monopólio jesuíta durante aproximadamente duzentos anos, durante esse tempo foram fundados diversos colégios visando a formação de novos padres a partir da população local – os indígenas. Conhecidos por sua atuação célebre no que tange o desenvolvimento da estrutura educacional, Manoel da Nóbrega e José de Anchieta. Estes trabalharam com a instrução e catequização dos povos nativos. Aqui, Manoel da Nóbrega foi responsável pela fundação do Colégio São Paulo de Piratininga, em 25 de janeiro de 1554; criação de um plano de estudos adaptado, a famosa “escola de ler e escrever” no ensino de base, e sobretudo, a adoção do sistema de ensino Ratio Studiorum. Do mesmo modo, José de Anchieta atuou em conjunto na fundação do colégio São Paulo. Nesse ínterim deixou sua notável e marcante contribuição intelectual no ensino e nas Letras.

Mas acredita-se que, em certo sentido, Anchieta deve ser entendido como uma manifestação de cultura medieval no Brasil. E medieval não somente pelo seu comportamento. Ao realizar uma poesia simples, de timbre didático, porém medieval também pela sua forma poética, seus ritmos, sua métrica. (Portella, 2005, p. 12)

Ainda sob o olhar de Portella (2005), José de Anchieta detinha grande necessidade catequizante, portanto se mantinha empenhado na integração de elementos didáticos reli-

giosos à elaboração da estrutura educacional.

## **PRÁTICAS JESUÍTICAS: CONTEÚDO E METODOLOGIAS**

Durante o predomínio jesuíta, o aluno em sua grade escolar passava pelo letramento e aprendizagem da doutrina cristã, terminada esta fase, o aluno ingressava no estudo da música, podendo contemplar sua formação com uma especialização em gramática ou até mesmo na agricultura – cursos que eram oferecidos na Europa. Nessa ótica os “colégios jesuítas tiveram grande influência sobre a sociedade e sobre a elite brasileira”, e “suficientes para gerar uma relação de respeito entre os que eram donos das terras e os que eram os donos das almas” (Ghiraldelli Jr., 2015, p.30).

No que tange as tendências pedagógicas, o plano de estudos abrange, desde questões na estrutura administrativa, como por exemplo, a incumbência de profissional da estrutura: do Reitor, do Prefeito de Estudos, dos professores de modo geral; distribuição de prêmios; delimita regras no processo didático “através dos métodos da: preleção, erudição, memorização, repetição, composição e emulação seguida de prêmios.” (Negrão, 2000, p. 2), bem como o posicionamento do professor, fazendo com que predominasse o ensino do tipo escolástico, clássico do século XVI.

Ainda sobre a didática, o ensino jesuíta se baseava no Concílio de Latrão, aproximadamente no século XII – que estabeleceu que determinados assuntos são apenas de autoridade da Igreja, dessa forma, quando algum aluno ou mesmo professor questionava algum assunto, principalmente de cunho espiritual ou contra a fé, eram refutados com embasamento no Concílio de Latrão.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CATEQUESE COMO MEIO DE DOCTRINAÇÃO**

Os traços de pedagogias doutrinárias são evidentes quando se atenta às referências usadas para o desenvolvimento e escolhas teórico-metodológicas. A prática da catequese como ordenação de estudos normatiza o mesmo como exclusivamente voltado para as virtudes teológicas, utilizando como práticas: orações, jejum e estudo dos sacramentos. Assim como explicitado acima, todas as questões que refutavam a visão teológica, monopolizada pela ordem religiosa, eram rebatidas como unicamente questões da igreja; fato que reforça a visão unilateral da educação jesuíta.

No que tange a formação de professores não era diferente, segundo Peri Mesquita – doutora em Ciências da Educação pela Université de Genève, Suíça, “Na Companhia de Jesus tudo era baseado em regras, disciplina, ordem, e o Ratio apontava constantemente para a observância das normas de uma prática pedagógica eficiente, tanto na formação de professores quanto na sua ação docente.” Exprime ainda que o Ratio era composto por padrões que regiam todos os ordenamentos da estrutura educacional:

Regras do Provincial; Regras do Reitor; Regras do Prefeito (de Estudos Superiores); Regras Comuns a todos os Professores de Faculdades Superiores; Regras Particulares dos Professores de Faculdades Superiores (Professor de Escrita, Professor de Hebreu, Professor de Teologia, Professor de Casos de Consciência ou Teologia Moral); Regras dos Professores de Filosofia (Professor de Filosofia, Professor de Filosofia Moral, Professor de Matemática); Regras do Prefeito de Estudos Inferiores; Regras dos Exames Escritos e Prêmios; Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores; Regras

Particulares dos Professores das Classes Inferiores (Professor de Retórica, Professor de Humanidades, Professor de Gramática Superior, Professor de Gramática Média, Professor de Gramática Inferior); Regras dos Estudantes da Companhia; Regras dos que Repetem a Teologia; Regras do Bedel; Regras dos Estudantes Externos; Regras das Academias; Regras do Prefeito (Academia de Teologia e Filosofia); Regras do Prefeito desta Academia (Academia de Retórica e Humanidades, Academia dos Gramáticos, Ordenação para os Estudos Superiores) (Ratio Studiorum, 1559/1870) (Mesquida, 2013, p. 1).

Nesse contexto, a necessidade de estruturação de uma unidade cristã formada por novos membros fez com que a igreja se esforçasse, juntamente com o Estado, para o desenvolvimento da educação no Brasil, tanto dos filhos da elite, quanto dos mestiços e nativos. Dessa forma, a educação “dominava” o nativo a medida em que ele se convertia e aceitava religião cristã como única. Para tal, não foram medidos esforços: padres da Ordem aprendiam o idioma nativo, a gratuidade do ensino abrangia todas as dimensões na estrutura social, novos padres foram se formando e o poder se concentrando no clero. Dessa forma, a doutrina se enraizava na sociedade de modo que, em certo tempo, a igreja detinha monopólio das ações, bens e vida pessoal dos “fiéis” (Ghiraldelli Jr., 2015).

Este período nada difere aos demais que o sucederam, onde se evidencia o forte monopólio da igreja sobre a sociedade. Contudo, no que se refere à colonização no Brasil, a catequização, mesmo com dois lados da moeda, foi chave mestra para o sucesso do processo colonizador.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Se constitui notável a importância de estudarmos o passado com a finalidade de entender o presente, para modificar o futuro. A Igreja exerceu um papel fundamental nesse sentido. Desde seus primórdios quando ainda não se consistia uma instituição, os pensamentos cristãos orientavam em relação a mudança do indivíduo, visando a convivência mediante o bem comum da sociedade.

Por meio da abordagem do primeiro e início do segundo período da Igreja descritos no texto de François Guizot, a contextualização dos acontecimentos possibilita compreendermos a influência do surgimento do cristianismo, as transformações proporcionadas por meio dele e as controversas estabelecidas no Império Romano. As análises apresentadas estabelecem relações entre episódios desse período com fatos decorrentes nos dias de hoje, as fontes secundárias ressaltam como se estabelecem essenciais buscar o embrião do objeto de estudo. Assim como Guizot estuda a Igreja com o anseio de estabelecer a origem da sociedade francesa, abordando o modo pelo qual a Igreja conseguiu despertar interesses comum entre seus seguidores; e como Durkheim estuda a Igreja em busca de encontrar a origem das escolas, em relação ao sistema de ensino utilizados para que seus adeptos adquirissem conhecimento. Nos remetemos a esse período para demonstrar a Igreja como propulsora na formação do indivíduo.

A Igreja primitiva se caracteriza como um segmento social, que se molda como uma instituição educacional. O texto de São Jerônimo discorre a respeito da educação feminina, no entanto não se aprende apenas nisso, se consistiu na conduta do indivíduo ressaltando sobre tudo a importância do estudo; a análise referente a Santo Agostinho aborda a ação educadora designada aos discípulos da Igreja.

É inegável, portanto, a imensa contribuição jesuíta para com o desenvolvimento da sociedade e sua relação com a cultura e ética, que a seu modo, proporcionaram os primeiros estímulos às instituições educacionais. Principalmente quando se observa o estado interferindo no processo educacional à medida que ele sistematiza as metodologias, define um currículo e objetivos a serem cumpridos. O exemplo disso está à disposição de todo o planejamento e estratégia para gestão escolar, que vai desde as condições institucionais, administrativas e técnicas – estrutura que sistematiza e proporciona a execução da avaliação no processo de ensino. Do mesmo modo, está o Projeto Político Pedagógico (PPP) de dimensão social-política.

Outra característica jesuíta enraizada na escola contemporânea são os diversos modos com que a história pode ser vista. Ou seja, no ensino público ao privado, cada material didático consiste em um material ideológico diferente. Que, do mesmo modo, introduz ou modifica a visão histórica. Portanto, ao se pensar a partir deste viés, pode-se perceber que, em todos os âmbitos da estrutura educacional, tanto social como política mostra-se enraizada em um modelo comportamentalista – no qual o indivíduo é modificado pelo ambiente, e este se torna ator modificador da estrutura social. Ou seja, as raízes ideológicas que nos compõe nos transformam em modificadores sociais.

Nesse ponto de vista, acerca da importância da educação cada modificação da sociedade, vários países que tiveram tendências tradicionalistas tiveram seu currículo educacional tradicionalista. Isso mostra a educação como chave para o andamento da história. Exemplo disto é o período ditatorial ocorrido no Brasil em 1964, onde professores e toda área acadêmica sofreram ataques e perseguições vindos de uma estrutura política conservadora que modificou e privatizou a educação nesse período. Portanto, nota-se que a educação se torna um assunto extremamente amplo, quando se tem em vista que ela tem poder de modificar toda uma sociedade, e o caminho pedagógico da história.

## REFERÊNCIAS

BETTERSON, H. **Documentos da igreja cristã**. 1 ed. São Paulo: Aste, 2001.

BÍBLIA, Português. **A bíblia sagrada**: Antigo e novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

CAIRNS, E. F. **O cristianismo através dos séculos**: Uma história da igreja cristã. 24ª ed. São Paulo: Sociedade religiosa edições vida nova, [S.D]. p.132-136.

CARAMURU, A. F. A igreja e sua função pedagógica. **Âncora**, ano 12, v. XI, ago. 2017. Disponível em: <[revistaancora.com.br/revista\\_11/07%20-%20Francisco.pdf](http://revistaancora.com.br/revista_11/07%20-%20Francisco.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2021.

CASIMIRO, A. P. B. S. **Elementos fundamentais da pedagogia jesuítica**. Bahia: Educação em Questão, 2004.

CERVO, A. L. et al. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CURTIS, A. K.; LANG, I. S.; PETERSEN, R. **Os 100 acontecimentos mais importantes da história do cristianismo**: Do incêndio de Roma ao crescimento da igreja na China. 1ª ed. São Paulo: Editora vida, 2003. p.35-72.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. 17. ed. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

- FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas: o ratio studiorum**. Rio de Janeiro: AGIR Editora, 1952.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GHIRALDELLI JR., P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2015.
- LAUAND, J. L. **Agostinho: dois sermões**. Cultura e educação na Idade Média: textos do século V ao XIII. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LIMA, A. L. S. **A Companhia de Jesus e o Desafio da Catequização do Gentio: uma dupla batalha contra os costumes indígenas e a exploração imposta pelos colonizadores portugueses**. Maringá: Congresso Internacional de História: 2011. Disponível em: <cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/293.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- MESQUIDA, P. **Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum**. Educ. rev., Curitiba, n. 48, p. 235-249, Junho, 2013. Disponível em: <scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0104-40602013000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- NEGRAO, A. M. M. O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”. **Revista Brasileira de Educação.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 154-157, Aug. 2000. Disponível em: <scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-24782000000200010>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, nº 12, São Paulo: USP, 1999.
- PAIVA, J. M. **Colonização e catequese (1549-1600)**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- PEINADO, M. R. S. S.; OLIVEIRA, T. IN: SEMINÁRIO DE PESQUISA: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. 2008, Maringá. **Anais eletrônicos**, Maringá: UEM, 2008. Disponível em: <ppe.uem.br/publicacoes/seminario\_ppe\_2008/pdf/c038.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- PORTELLA, E. **José de Anchieta**. Rio de Janeiro: AGIR Editora, 2005.
- SÃO JERÔNIMO. **Antigo Testamento**. São Paulo: Paulus, 2007.
- VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

# A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE INFLUENCE OF DIGITAL TECHNOLOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Recebido em: 27/11/2024  
Aceito em 05/12/2024

*Eliane Caron<sup>1</sup>*  
*Kaite Zilá Wrobel Luz<sup>2</sup>*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema central o uso das tecnologias digitais nas práticas de Educação Infantil. Tem como objetivo geral responder de que forma as tecnologias digitais podem ser aplicadas à educação infantil, percebendo seus resultados positivos ou negativos na aprendizagem das crianças de creche e pré-escola. Os objetivos específicos consistem em analisar quais tipos de tecnologias podem ser aplicadas em sala de aula, com crianças de até cinco anos de idade; analisar as discussões científicas desenvolvidas acerca do tema e avaliar o impacto da tecnologia nas habilidades emocionais das crianças de educação infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória e descritiva, de cunho bibliográfico. Biaggi (2021), Lévy (2010), Hai (2023) e Neuenfeldt (2022) são alguns autores que embasam esta pesquisa. Foi possível identificar que, mesmo que o uso das tecnologias seja ainda pouco explorado na educação infantil, o mesmo promove grandes experiências de aprendizagem para as crianças pequenas, quando utilizado de forma responsável, intencional e pedagógica.

**Palavras-chave:** Tecnologias. Educação Infantil. Formação de professores(as).

## ABSTRACT

This research has as its central theme the use of digital technologies in Early Childhood Education practices. Its general objective is to answer how digital technologies can be applied to early childhood education, perceiving their positive or negative results in the learning of children in daycare and preschool. The specific objectives consist of analyzing which types of technologies can be applied in the classroom, with children up to five years of age; analyzing the scientific discussions developed on the topic and evaluating the impact of technology on the emotional skills of children in early childhood education. This is a qualitative research of the exploratory and descriptive type, of bibliographic nature. Biaggi (2021), Lévy (2010), Hai (2023) and Neuenfeldt (2022) are some authors who support this research. It was possible to identify that, even though the use of technologies is still little explored in early childhood education, it promotes great learning experiences for young children, when used responsibly, intentionally and pedagogically.

**Keywords:** Technologies. Early Childhood Education. Teacher training.

1 Graduada do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, Professora colaboradora pelo Departamento de Pedagogia, Câmpus de Irati da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada A influência da tecnologia digital na educação infantil tem por objetivo analisar os meios pelos quais as tecnologias digitais estão sendo inseridas como formas de viabilizar e facilitar o processo de aprendizado na educação infantil. Ao final, visa-se identificar de que forma as tecnologias digitais são usadas em sala de aula e quando afetam positivamente ou negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Nas últimas décadas, tem-se percebido um vertiginoso crescimento e expansão do uso das tecnologias digitais que permeiam os mais diversos ramos da sociedade. Estas vêm, cada vez mais, impactando os meios pelos quais os homens se relacionam com seus semelhantes e com a sociedade em um todo.

As tecnologias digitais tem desempenhado um papel cada vez mais significativo na sociedade moderna, inclusive na área da educação infantil. A introdução de dispositivos digitais, aplicativos educacionais e recursos online tem proporcionado novas oportunidades para enriquecer a aprendizagem das crianças nessa fase do desenvolvimento.

A tarefa essencial da tecnologia aplicada à educação é, portanto, dar o foco em como os aprendentes usam seu conhecimento e suas construções para entender o que lhes foi ensinado, a partir de estruturas prévias já possuídas. Supõe-se que ele é participante ativo do processo de ensino e de aprendizagem. Tradicionalmente, os produtos da aprendizagem (o que o aprendente deveria saber ou saber fazer como resultado do processo) não consideram fortemente o desenvolvimento de técnicas ou estratégias que ele possa utilizar para o ato de aprender. Os resultados da aprendizagem dependerão, dessa forma, de como a informação é apresentada e de como o aprendente processa tal informação (Soffner, 2022, p. 04).

As tecnologias digitais de informação e comunicação potencializam mudanças no processo do ensino e da aprendizagem. Há contribuições significativas relacionadas aos avanços educacionais que, por sua vez, remetem ao uso das tecnologias em prol da emancipação humana, da autocrítica, do desenvolvimento da criatividade, da liberdade responsável e da autonomia (Almeida; Prado, 1999):

Diante desse contexto de constantes transformações, a área da educação não estaria isenta de mudanças tão relevantes. Sendo assim, a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, é cada vez mais necessária, permitindo que a comunidade escolar possa experimentar essa realidade, conforme elucida (Almeida; Prado, 1999, p. 01).

Todavia, embora hoje em pleno século XXI, pareça comum que as tecnologias aliadas à informação e comunicação façam parte do cotidiano escolar, a sua inclusão não foi, e ainda não é, assunto que não gere debates, haja vista que muitos profissionais da educação ainda se opõem a utilização dos recursos disponíveis:

No início da introdução dos recursos tecnológicos de comunicação na área educacional, houve uma tendência a imaginar que os instrumentos iriam solucionar os problemas educacionais, podendo chegar, inclusive a substituir os próprios professores. Com o passar do tempo, não foi isso que se percebeu, mas a possibilidade de utilizar esses instrumentos para sistematizar os processos e a organização educacional e uma reestruturação do papel do professor (Tajra, 2012, p. 39).

O computador, a informática e a internet podem ser consideradas os maiores exemplos de tecnologia, isto é, avanços científicos, aplicáveis à educação. Para Neto (1999), a educação e a informática podem se relacionar de quatro principais formas: na informática educativa, o computador é um recurso pedagógico que pode auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem. Na informática educacional, em que os computadores são utilizados no desenvolvimento de atividades temáticas por grupos de estudantes para assim facilitar e aprimorar a sua realização. Com a informática na educação, pode-se proporcionar um auxílio a mais no processo de ensino, reforçando os conteúdos vistos em sala de aula. Por fim, na informática aplicada à educação, utilizam-se recursos computacionais para o gerenciar questões de cunho administrativo e/ou acadêmico.

As crianças da geração atual, desde muito novas e antes mesmo de ingressarem nas instituições de Educação Infantil, já possuem afinidade e certa destreza com as tecnologias digitais, principalmente por meio do uso de celulares e tablets, e como afirma Desmurget (2019, p. 195), nessa etapa da vida é que a relação com a tecnologia deve ser construída de forma diferente, o que destaca a relevância da presente pesquisa.

A Educação Infantil compreende a primeira etapa da educação básica, atendendo a crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, conforme as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996). Sendo que, atualmente crianças nessa faixa etária já estão muito expostas a aparelhos eletrônicos de lazer, comunicação e informação, pois estes recursos estão inseridos no cotidiano das famílias também.

Dessa forma, as preocupações sobre os possíveis efeitos negativos do uso excessivo de tecnologia, como problemas de saúde mental, sedentarismo e dependência se fazem importantes temas de reflexão na área educacional. Assim, investigar a relação das tecnologias digitais com a educação escolar são questões fundamentais para desenvolver abordagens equilibradas e saudáveis para o seu uso na educação infantil.

Sendo assim, pesquisar a influência da tecnologia na educação infantil é essencial para entender como podemos aproveitar seu potencial para melhorar o aprendizado das crianças, ao mesmo tempo que podemos abordar de maneira eficaz quaisquer preocupações ou desafios associados ao seu uso. E como educadores promover o uso qualitativo desse recurso em nossa prática pedagógica.

A partir da necessidade de compreender de que forma o uso das tecnologias podem ser aproveitados pelos profissionais da educação a fim de estimular o aprendizado nos primeiros anos de ensino, esta pesquisa tem como objetivo geral responder de que forma as tecnologias podem ser aplicadas à educação infantil, a fim de avaliar se esta aplicação acarreta em resultados positivos ou negativos a viabilização do aprendizado na creche e na pré-escola. Tem como objetivos específicos compilar e analisar quais tipos de tecnologias são, ou podem ser aplicadas em sala de aula, com crianças até cinco anos de idade; analisar as discussões travadas em meio científico acerca do tema; avaliar o impacto da tecnologia na saúde emocional e bem-estar das crianças na educação infantil.

Para responder aos objetivos citados acima, optou-se por adotar uma metodologia de pesquisa qualitativa do tipo exploratória e descritiva, de cunho bibliográfico. Segundo Gil (2008), este trabalho segue uma opção de pesquisa exploratória e descritiva, pois cumpre as necessidades de, primeiramente, proporcionar uma visão da totalidade da problemática, reunindo informações úteis para o trabalho do pesquisador. A pesquisa bibliográfi-

ca permite um alto alcance de informações, a partir de materiais já produzidos (Gil, 2008).

## **AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SOCIEDADE**

As tecnologias digitais são recursos tecnológicos que, atualmente, se fazem presente em nossa vida diária, no trabalho, na vida social, e no campo educacional. No decorrer da história, as inovações e os avanços tecnológicos sempre estiveram presentes, “As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias” (Kenski, 2013, p. 15). No entanto, nos dias atuais, a o seu e a dependência desse uso está cada vez mais crescente e notável, pelas diversas e intensas e constantes novidades, como também pela rapidez nos processos de aperfeiçoamento, os quais se apresentam em um curto espaço de tempo.

Na área da educação os recursos online são, e vem sendo, cada vez mais recorrentes tanto para o uso dos docentes, quanto dos discentes, por meio de computadores, celulares, programas midiáticos, etc.

A “comunicação digital” (Lévy, 2010, p. 20) em sala de aula já é um processo irreversível, portanto, cabe o debate como utilizá-lo da melhor maneira possível, a fim de que promova benefícios para a aprendizagem de crianças e adolescentes, e acrescente a prática pedagógica do professor mais qualidade.

Diversos estudos já apontam que o consumo das tecnologias é capaz de promover habilidades neurológicas mas, por outro lado, pode desenvolver alguns problemas relacionados à saúde, especificamente os relacionados ao uso excessivo das telas, que influenciam nos problemas de distúrbios do sono (Cain; Gradisar, 2010), sedentarismo (Bozzola et al., 2022), obesidade (Robinson et al., 2017), problemas posturais (Mustafaoglu et al., 2018) e saúde ocular (Chang et al., 2018).

O uso excessivo de telas, como celulares e tablets, que são os recursos mais utilizados por crianças bem pequenas, requerem que o indivíduo permaneça em uma mesma posição durante longos períodos. Essa posição, normalmente sentado, acarreta em dores no pescoço e de cabeça.

Estudos apontam que a exposição à telas, inclusive a televisão, por mais de 3 horas por dia, aumenta a incidência de adolescentes apresentem cafaieia do tipo tensional e enxaqueca. Quando usados por até 2 horas, não havia estes problemas. Desta forma, o uso recomendado de telas para adolescentes é de até 2 horas diárias, realizando intervalos de 20 minutos. (Çaksen, 2021).

Outro estudo, que também trata dos prejuízos à saúde em decorrência do uso excessivo de tela, revela que o uso constante de computador acarreta em aumento da pressão intraocular e compressão da artéria retiniana. Novamente, esses problemas geram dores de cabeça e cansaço ocular. Esses sintomas podem variar de acordo com a postura do indivíduo, da iluminação e da distância da tela. (Qudsiya et al., 2017)

A televisão, por ser um recurso tecnológico mais antigo, possui mais estudos científicos a respeito dos impactos à saúde das crianças. Dentre estes impactos, a passividade é outro ponto negativo apresentado pelas pesquisas:

A programação televisiva pode tornar o espectador passivo diante da tecnologia, a estimulação do funcionamento bottom-up (processamento de informações a partir dos dados sensoriais brutos, que se move em direção a níveis mais altos de processamento cognitivo e compreensão) de raciocínio culmina no fenômeno conhecido como inércia atencional, em que as crianças, progressivamente, passam a desviar menos o olhar da televisão. Deste modo, o telespectador, no início, assiste ao programa com uma compreensão do conteúdo apresentado, mas, depois de algum tempo, sua atenção é generalizada e automatizada e a reação a estímulos distraidores se torna mais rara (Seike, et al., 2023, p. 6 apud Andreson; Choi; Lorch, 1987; Richards; Andreson, 2004).

Os videogames são um exemplo de recurso tecnológico, que mostraram-se benéficos em relação a “[...] resolução de problemas, a adaptação a diferentes tarefas, o raciocínio visuoespacial e a criação de estratégias [...]” (Seike et al, 2023, p. 7). Tornando assim, um recurso favorável para a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades.

A preocupação encontrada nas pesquisas acerca do uso de videogames é o prejuízo social que afeta as crianças, tendo em vista que, frequentemente, permanecem jogando por longas horas. Outro ponto negativo encontrado nas pesquisas foi a de dependência, relacionada a recompensas imediatas, o que pode acarretar em impulsividade e falta de paciência (Seike et al, 2023).

As mídias móveis (celulares e tablets) são recursos muito utilizados pelas crianças nos dias de hoje. O uso destas tecnologias pelo público infantil gera grandes preocupações e debates. Sabe-se que as mesmas fornecem entretenimento e possibilidades de aprendizagem, por outro lado, como as demais tecnologias digitais, podem oferecer riscos à saúde de quem as consome.

Atualmente existe inúmeros jogos, aplicativos e livros interativos disponíveis nas mídias móveis, que favorecem o desenvolvimento cognitivo das crianças. Mas é de extrema importância que os responsáveis fiquem atentos, para que as crianças não fiquem restritas ao digital, e que desenvolvam outras habilidades importantes por meio da interação social. O uso excessivo destas ferramentas podem impactar no atraso no desenvolvimento da linguagem, em prejuízos emocionais, sociais e físicos (Karani; Sher; Mophosho, 2022).

Portanto, entende-se que as mídias móveis e os demais recursos citados anteriormente promovem diversos aprendizados significativos nas crianças, mas seu uso deve ser supervisionado e controlado, pois conforme aponta os estudos, possibilitam também o surgimento de vários problemas relacionados à saúde física, emocional e social.

## **O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS**

Na atual sociedade, a primeira infância já é estimulada pelos recursos audiovisuais de forma muito rápida e natural. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, documento orientador curricular a nível nacional, já integra as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil:

[...] conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem,

colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação diversos materiais e de recursos tecnológicos [...] (Brasil, 2017, p. 39).

Conforme ainda aponta a BNCC (2017), o lúdico, as experiências e o brincar continuam sendo fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias na construção do conhecimento infantil, contudo, deve-se compreender as tecnologias como mais um recurso pedagógico que contribua de forma efetiva na aprendizagem e na formação das novas gerações, visto que a mesma se faz presente no cotidiano infantil, antes mesmo que as crianças ingressem nas instituições de Educação Infantil:

[...] em vista disso, devem-se considerar as transformações e inovações ocorridas e vivenciadas pelas pessoas a partir da explosão tecnológica e midiática das últimas décadas. Diante do exposto, constata-se, portanto, que a inserção das mídias digitais na sala de aula, desde o princípio da vida escolar da criança, é muito importante, uma vez que as crianças desta geração já têm acesso às tecnologias. Mesmo o início do aprendizado já acontece sob a tutela dos processos de interação com tudo o que está ao redor, desde a mais tenra idade, geralmente muito antes de se frequentar a escola. Assim sendo, não é interessante ou produtivo interromper esse processo (Brasil, 2017, p. 34).

Nas salas de aula, em algumas realidades, há muitos aparatos tecnológicos que podem ser utilizados para colaborar com a aprendizagem, como jogos, vídeo aulas, animações, aplicativos, laboratório virtual, dentre outros. Assim como também temos consciência de realidades de que estão muito longe de proporcionar esses recursos a seus estudantes.

Contudo, a interação com as tecnologias digitais sendo utilizadas de forma adequada e qualitativa, propiciam o desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas. Oyama (2011), em sua pesquisa, aponta pontos positivos no uso das tecnologias digitais em sala de aula. O autor ressalta a velocidade e abrangência de informações, o poder de inovação para criar conhecimento, a interação e a cooperação entre os envolvidos, a autonomia que os alunos desenvolvem à medida que exploram os recursos digitais e, por fim, o lúdico que permeia todos estes recursos (Oyama, 2011).

Batistello (2020) reflete acerca dos efeitos negativos presentes no uso das tecnologias digitais em sala de aula, que estão relacionados, constantemente, ao despreparo do corpo docente frente às tecnologias, por não possuírem formação específica ou, então, por falta de estrutura adequada para o trabalho com esses recursos. Como também pode-se acrescentar a falata de compreensão das famílias sobre esses efeitos, o que dificulta esse monitoramento efetivo por parte da escola.

Conforme aponta as pesquisas realizadas por Tessarole e Barbosa (2022), há muitas referências acadêmicas que discutem o uso das tecnologias nas escolas, entretanto, na Educação Infantil ainda há pouca discussão. Lobo Barwaldt (2021), reflete acerca deste tema, levantando hipóteses para esta problemática. Uma possível justificativa para a baixa produção científica sobre o assunto, poderia ser a falta de docentes dispostos e capacitados para trabalhar com tecnologias com crianças muito pequenas, ou então, os diversos

problemas que profissionais da Educação Infantil enfrentam, que os limitam a utilizar esses recursos para fins pedagógicos, nesse caso, a falta de condições estruturais (internet, aparelhos, formação).

Para Neuenfeldt et al. (2022), um fator importante que implica neste tema é o de que, na Educação Infantil, as crianças necessitam de um mediador para utilizarem as tecnologias de uma maneira significativa, visto que ainda possuem pouca autonomia, o que exige profissionais melhores preparados para esse trabalho pedagógico.

Santos et al (2021), indica outros aspectos que interferem nesta questão, como por exemplo, o fato de que na maioria das escolas o único recurso tecnológico disponível é uma televisão; de que em muitas instituições de Educação Infantil o acesso à internet é limitado; os recursos disponíveis não são compreendidos como ferramenta de aprendizagem para a creche e pré-escola; muitas escolas possuem metodologia tradicional de ensino; muitas propostas pedagógicas com recursos tecnológicos são voltadas para crianças com idade superior a cinco anos. Os autores ainda completam que,

[...] não basta ter à disposição os aparatos tecnológicos, é importante saber como utilizá-los no contexto educacional, para, assim, favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Para tanto, também é preciso que os profissionais deem um passo em favor das mudanças ocorridas com as tecnologias digitais, buscando inseri-las não apenas como recursos técnicos, mas como aliados da transformação do ato de ensinar e aprender (Santos et al., 2021, p. 13).

Além disso, o desinteresse por parte dos educadores sobre o tema é outro fator limitante apontado por Biaggi et al. (2021). Segundo os autores, mesmo as crianças muito pequenas já sendo familiarizadas com as tecnologias, e não apresentando dificuldade encontram obstáculos na formação por parte dos professores para utilizarem estes recursos. Afirmando ainda que,

“[...] a escola necessita reformular e repensar o uso das tecnologias nesse ambiente, pois seu uso deve ser visto não apenas como consumidor de tempo, mas como um parceiro capaz de torná-lo mais moderno, estimulando o aprendizado[...]” (Biaggi et al., 2021, p. 11).

Apesar das dificuldades encontradas, alguns pesquisadores desenvolvem práticas com as tecnologias na Educação Infantil. Em um trabalho desenvolvido por Queiroz e Rocha (2021), utilizando tablets com crianças de quatro e cinco anos, os autores afirmaram que o recurso em questão, auxiliou na relação entre as crianças, despertando o interesse das mesmas. Os autores ressaltaram que foi uma experiência bastante produtiva. Contudo, estava atrelada a uma mediação efetiva dos professores.

Quando se fala em tecnologia, de imediato entende-se por celulares, computadores, tablets, etc. Entretanto, a tecnologia está relacionada para além destes aparelhos. Estudos apontam o uso da Inteligência Artificial como um aliado dos professores:

A IA pode analisar o desempenho e as necessidades individuais de cada criança, permitindo que os professores personalizem o currículo e as atividades com base em suas habilidades e estilos de aprendizado específicos. Isso ajuda a garantir que cada criança receba o apoio adequado para seu

desenvolvimento. A criação de conteúdos especializados e individualizados pelos professores demanda tempo, e por isso, a inteligência artificial poderia ser um recurso vantajoso para otimizar o tempo de preparação de conteúdo (Seike et al, 2023, p. 10).

Segundo as autoras, a Inteligência Artificial também pode auxiliar os educadores a identificar alunos que possuam alguma dificuldade de aprendizagem, por meio de ferramentas interativas, realizando uma intervenção e estratégias de ensino para melhoria destas dificuldades (Seike, 2023).

Em relação a Educação Infantil, estudiosos da Inteligência Artificial como recurso pedagógico não acreditam que a IA irá substituir os professores, mas potencializarão o trabalho docente. O impasse do uso da IA nas escolas está relacionada as questões socioeconômicas, visto que seu uso é presente em países de alta renda (Seike, 2023):

Se bem implementado e monitorado, o sistema de IA traz benefícios significativos para as crianças nessa faixa etária, como o aprimoramento de habilidades de pensamento computacional, as habilidades de resolução de problemas e também melhora nas várias habilidades de alfabetização [...] Acredita-se que a partir dos 3 anos de idade as crianças estejam aptas a iniciarem a exploração de IA de maneira simples e fundamental, essa aprendizagem pode ocorrer de forma lúdica e divertida, já que as crianças são curiosas e empenhadas nas brincadeiras (Seike, 2023, p. 13).

Em um projeto de Extensão realizado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), denominado Aprendendo e Experimentando - Tecnologia e Ciências na Educação de Crianças de 4 e 5 Anos, buscou-se trabalhar as tecnologias com crianças de quatro e cinco anos, para além dos computadores, tablets ou kits de robótica, mas visando o desenvolvimento da curiosidade, da investigação, do pensar reflexivo e da colaboração entre os pares, realizando um trabalho multidisciplinar (Hai et al. 2023).

A proposta inicial foi de promover formação para as professoras da instituição, a fim de desmistificar e estimular os assuntos relacionados às tecnologias, e na sequência, de construir artefatos/projetos com os alunos, a partir de elementos que já são presentes no cotidiano infantil (uma lanterna, um carrinho de controle remoto).

Ao fim da operacionalização das atividades, os autores concluíram que houve o encantamento, o despertar a construção de novos conhecimentos por parte de todos os envolvidos, demonstrando que as crianças quando orientadas e incentivadas realizam as tarefas propostas e compreendem os experimentos científicos, promovendo-se assim a alfabetização científica, investigando o passo a passo de cada etapa de um projeto envolvendo inovações tecnológicas.

No decorrer da investigação, o site Descobrimos o Computar, o qual detalha a experiência desenvolvida com o projeto de extensão, apresentou diversos planos de aulas que englobam tecnologia, que professores podem utilizar com alunos da Educação Infantil, elementos do processo investigativo que ampliaram a discussão objetivada.

Ainda sobre as contribuições das tecnologias digitais, outros autores apontam habilidades importantes que podem ser desenvolvidas com o auxílio de recursos tecnológicos. Belloni (2010), enfatiza a autodidaxia/autodidatismo como uma habilidade que pode ser

desenvolvida a partir do contato com as tecnologias, “O autodidata percorre o caminho da aprendizagem sem a condução do professor, adquirindo conhecimentos e desenvolvendo as habilidades e competências esperadas de um aluno formal” (Araldi; Santos, 2022, p. 5).

Com essa habilidade, as crianças aprendem a como encontrar novas soluções para determinados problemas, com sua própria autonomia. A autora ressalta também o desenvolvimento da colaboração entre os pares, à medida em que são expostos a atividades lúdicas tecnológicas.

Os jogos nesse contexto da educação infantil também são recursos importantes, pois muitas vezes são por meio dos jogos que as crianças pequenas entram em contato mais efetivo com as tecnologias digitais. Assim, fazem-se mais um recurso tecnológico que desperta grande interesse por parte das crianças e que também desenvolvem diversas habilidades, dentre elas, a comunicação e o raciocínio, segundo Vygotsky (1989). Belloni (2010), explica que a partir dos jogos, os alunos pequenos buscam novas formas de jogá-los, promovendo a capacidade de serem autodidatas.

Os jogos, quando bem selecionados e planejados, são grandes aliados para os professores, visto que as crianças aprendem e desenvolvem habilidades importantes, jogando. Portanto, o jogo favorece a aprendizagem de forma lúdica e interessante para os pequenos. Dandaro et al. (2020), afirmam que a ludicidade está presente nos momentos juntos às tecnologias, refletindo em uma maior interação e aproximação entre professor e aluno.

Além das habilidades citadas anteriormente, os jogos digitais na Educação Infantil, favorecem a percepção visual, a discriminação auditiva, e desenvolvimento da lateralidade e da coordenação motora (Seike et al. 2023).

A percepção visual é essencial no processo de alfabetização das crianças e é por meio dela que o cérebro interpreta as imagens recebidas pelos olhos. Dá significado aos objetos, às cores, aos movimentos, etc.

Algumas atividades e estratégias são amplamente utilizadas para a aquisição de percepção visual, como: encontrar pares de imagens idênticas, como cartas com figuras ou letras iguais; quebra-cabeças que contribui para a habilidade de análise visual; atividades de cópia e reprodução; jogo da memória que permite lembrar a localização de objetos; reconhecimento e nomeação de formas geométricas; rastreamento visual, como seguir linhas pontilhadas ou labirintos; sequências lógicas; e atividades artísticas, como desenho, pintura e colagem (Seike et al. 2023, p. 14).

A discriminação auditiva está relacionada com o desenvolvimento da fala e da leitura. As tecnologias digitais favorecem o desenvolver desta habilidade, por meio de jogos que apresentem diversos sons para as crianças, fazendo as mesmas ter que identificar qual é o som emitido.

A lateralidade é a habilidade de compreender os dois lados do corpo (direito e esquerdo), desenvolvendo a preferência natural por um dos lados para realizar múltiplas tarefas. Está relacionada a organização do corpo e do cérebro, portanto a lateralidade é importante nas habilidades motoras e cognitivas (Souza; Teixeira, 2011). Estas habilidades podem ser desenvolvidas com os jogos interativos digitais que possibilitem o uso de ambos

os lados do corpo.

A coordenação motora (coordenação motora fina e grossa) é fundamental no desenvolvimento da criança da educação infantil. Essa habilidade é desenvolvida, frequentemente, por atividades e brincadeiras que exijam a consciência e o aprimoramento da coordenação, como por exemplo, brincar de massinha, desenho livre com diversos materiais, brincadeiras ao ar livre com bola, atividades de recorte, etc. Há inúmeras possíveis atividades que estimulem a coordenação das crianças.

Sabe-se que o uso excessivo de telas prejudica o desenvolvimento motor infantil (Webster et al., 2022). Porém, o seu uso de forma intencional, auxilia neste processo. Um exemplo de jogo digital para auxiliar o desenvolvimento motor é o jogo Tiggly. Nele, há a combinação de brinquedos táteis com diversas imagens estimulantes. (Seike et al. 2023)

O Tiggly está disponível de forma online no site, quanto em aplicativo para baixar no celular. É uma plataforma de jogos desenvolvida por especialistas, que engloba diversas áreas do conhecimento, como a Matemática e Língua Portuguesa, possuindo jogos de quebra-cabeça, de construção, de leitura, etc.

Os recursos multimídias também são aliados para os professores no processo de ensino e aprendizagem com as crianças menores. Por meio deles é possível explicar conceitos mais complexos, combinando áudios, imagens e animações. Kerber, Bez e Passerino (2014), indicam que a repetição de informações através de múltiplas modalidades sensoriais, contribuem na construção de um conhecimento mais duradouro:

Assim, a incorporação de recursos multimídia na educação não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também alinha-se com a compreensão da construção da subjetividade infantil, proporcionando uma base sólida para a aquisição e retenção de conhecimento de forma mais eficaz (Escobar et al., 2023, p. 188).

Outro fator que contribui de forma positiva para a aprendizagem com o uso dos recursos multimídias é a flexibilidade deste, tornando-os mais acessíveis no que diz respeito aos alunos que possuem alguma deficiência, como a visual e a auditiva. (Kerber et al., 2014)

Os autores ainda ressaltam que os recursos multimídia promovem uma abordagem mais personalizada, atendendo as diversas individualidades que existem em cada criança. Tornando a aprendizagem mais direcionada e eficiente. “Esses recursos têm o potencial de elevar o engajamento dos alunos, melhorar a compreensão e a retenção do conteúdo, garantir a acessibilidade e permitir uma abordagem mais personalizada da educação” (Escobar et al., 2023, p. 188).

Pensando nas necessidades da Educação Infantil, vídeos educativos e storytelling (contação de histórias) são recursos que, por apresentarem o conteúdo de forma audiovisual, tornam o processo de aprendizagem mais lúdico e significativo para as crianças (Escobar et al., 2023).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho foi pensado com a intenção de identificar como as tecnologias podem ser trabalhadas nas etapas de Educação Infantil e se a mesma oferece benefícios para a

aprendizagens das crianças pequenas. Compreende-se que não é viável tampouco recomendável, que os avanços tecnológicos não estejam presentes nas práticas pedagógicas com crianças de até cinco anos de idade, tendo em vista que não há como distanciá-las da realidade na qual vivem.

Percebe-se que o próprio documento que rege as práticas educativas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), denota a importância de inserir as crianças, desde muito novas, ao acesso das tecnologias, resultado no uso de forma crítica e reflexiva. Desta forma, cabe ao professor planejar práticas em que a tecnologia esteja presente, mas que seja um recurso que auxilie a desenvolver as habilidades e competências necessárias nesta etapa da vida.

Infelizmente, conforme apontam algumas pesquisas, o sistema brasileiro de ensino ainda carece de materiais básicos que promovam este tipo de experiência em sala de aula. Além disto, outro fator limitante que as pesquisas apontam é a falta de formação docente específica, para que os professores de Educação Infantil possam trazer as tecnologias para a rotina da sala de aula.

Percebe-se que o uso das tecnologias é mais frequente para os alunos maiores, como os de Ensino Fundamental e os de Ensino Médio, entretanto as pesquisas mostram que já há autores que discutem este assunto pensando nas crianças pequenas de Educação Infantil, e que já há profissionais realizando práticas em sala de aula neste sentido, demonstrando resultados positivos.

Desta forma, entende-se que o uso das tecnologias é um aliado no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Não apenas pelos benefícios que o mesmo oferece em relação a aprendizagem, mas também pela importância de que as crianças aprendam a utilizar as ferramentas digitais de forma responsável, consciente e crítica, tendo em vista que estão expostas a estes recursos desde muito novas e dentro de suas casas.

Compreende-se que as tecnologias podem interferir de forma negativa no âmbito educativo, quando usadas de forma inadequada, sem sentido pedagógico, por parte dos professores.

## REFERÊNCIAS

ARALDI, Inês Staub; SANTOS, Adalcio Machado. **Avanços da autodidaxia no sistema educacional do Brasil**. Research, Society and Development, v. 11, n. 5, e29211527699, 2022

BIAGGI, Georgia Quintão Fernandes et al. O uso das novas tecnologias na Educação Infantil: para favorecer as habilidades de professores e alunos nesse novo tempo digital. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação** (online), v.6, n. 2, 2021.

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudanças**. Campinas, SP: Papi-rus, 2010.

BOZZOLA, Elena. et al. **The use of social media in children and adolescents: Scoping review on the potential risks**. International journal of environmental research and public health, v. 19, n. 16, p. 9960, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Governo Federal, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 mar. 2024.

- CAIN, Neralise; GRADISAR, Michael. **Electronic media use and sleep in school-aged children and adolescents: A review.** Sleep medicine, v. 11, n. 8, p. 735-742, 2010.
- ÇAKSEN, Hüseyin. **Electronic screen exposure and headache in children.** Annals of Indian Academy of Neurology, v. 24, n. 1, p. 8, 2021.
- CHANG, Fong-Chin et al. **Computer/mobile device screen time of children and their eye care behavior: the roles of risk perception and parenting.** Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, v. 21, n. 3, p. 179-186, 2018.
- DANDARO, Fernando. et al. O uso de tecnologias digitais na Educação Infantil. **Revista Científica e-Locução**, v. 1, n. 16, p. 16-29, 2020.
- DESMURGET, Michel. **La fábrica de cretinos digitales: los peligros de las pantallas para nuestros hijos.** Barcelona: Península, 2019.
- ESCOBAR, Cristiane Tonetto et al. **Enriquecendo o aprendizado na educação infantil e fundamental: o papel dos recursos multimídia.** Revista Ilustração, Cruz Alta, v. 4, n. 6, p. 183-191, 2023.
- GIL, Antonio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.
- HAI, Alessandra Arce; NERIS, Vânia Paula de Almeida; NERIS, Luciano de Oliveira.; VIVALDINI, Kelen Cristiane Teixeira. **Descobrimo o computar: tecnologia, ciências, design e computação para crianças de 4 e 5 anos.** Cad. Cedes, Campinas, v. 43, n. 120, p.5-18, Mai.-Ago., 2023
- KARANI, Nazeera. Fareed.; SHER, Jenna.; MOPHOSHO, Munyane. **The influence of screen time on children's language development: A scoping review.** South African Journal of Communication Disorders, v. 69, n. 1, p. 825, 2022.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias.** O novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus Editora. 2013.
- Kerber, Silvana. Emer; Bez, Maria Rosangela, & Passerino, Liliana Maria (2014). **Autoria e colaboração com o uso das TIC na escola rural.** In: Tarouco, L. M. R.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 3 ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- NEUENFELDT, Adriano Edo et al. **Tecnologias digitais na Educação Infantil e anos iniciais: estratégias de ensino.** Dialogia, São Paulo, 2022.
- NETO, Hermínio Borges. Uma Classificação sobre a utilização do Computador pela Escolar. Fortaleza, **Revista Educação em Debate**, ano 21, vol. 1, nº 27, pág. 135 a 138, 1999.
- MOUSQUER, Tatiana; ROLIM, Carlos Oberdan **A utilização de dispositivos móveis como ferramenta pedagógica colaborativa na Educação Infantil.** Disponível em: <san.uri.br/sites/anais/Stin/trabalhos/11.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2024.
- MUSTAFAOĞLU, Rüstem et al. **The negative effects of digital technology usage on children's development and health.** Addicta: the Turkish Journal on addictions, v. 5, n. 2, p. 13-21, 2018.
- OYAMA, Daniel Dantas. **Educação e cibercultura: pontos negativos e positivos.** São Paulo, 2011. Monografia – Faculdade de Tecnologia de São Paulo.
- QUDSIYA, Sanan Maria et al. **Study of intraocular pressure among individuals working on computer screens for long hours: Effect of exposure to computer screens on IOP.** Annals of Medical Physiology, v. 1, n. 1, p. 22-25, 2017.
- ROBINSON, Thomas N. et al. **Screen media exposure and obesity in children and adolescents.** Pediatrics, v. 140, n. Supplement\_2, p. S97-S101, 2017.

SANTOS, Digilaine Machado; BARBIERI, Jéssica Andressa Bernens.; SANTOS, Célio Joaquim; VALDICK, Adilson. **Um Mapeamento Sistemático Sobre O Uso De Tecnologias Digitais Na Educação Infantil**. Research, Society and Development, 2021.

SEIKE, Ana Clara da Costa.; et al. **Aplicação de tecnologias de inteligência artificial na educação infantil**. In Revista | UNAERP | v. 15 n. 1, 2023.

SILVERIO, Marcela Silva Martins; FERREIRA, Monica Moraes Santos.; AZEVEDO, Gilson Xavier **Os desafios do uso das tecnologias na educação infantil**. Goiás, Reeduc, vol. 8 nº 1, 2022.

SOFFNER, Renato Kraide. Seymour papert, computadores e educação: uma revisão retrospectiva e propositiva. **Revista Tecnológica da Fatec Americana**, vol. 10, n. 01, março/setembro de 2022.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. 9. ed. São Paulo: Editora Érica, 2012.

TESSAROLE, Fernanda de Lacerda.; BARBOSA, Manoel Augusto Polastreli. **Avaliação do uso das tecnologias na Educação Infantil aliada à aprendizagem a partir de uma revisão bibliográfica**. Disponível em: <repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/2903/ARTIGO\_Avaliacao\_Uso\_Tecnologias\_Educacao\_Infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2024

TIGGLY. **Tiggly**, 2017. Disponível em: [www.tiggly.com](http://www.tiggly.com). Acesso em: 25 set. 2024.

UFSCAR. **Descobrimo o computador**, 2018. Descobrimo o computador. Disponível em: <[lifes.dc.ufscar.br/computar/](http://lifes.dc.ufscar.br/computar/)>. Acesso em: 25 set. 2024

# CONCEPÇÕES DE LÍNGUA NO CURRÍCULO DA AMOP: UMA ANÁLISE DAS ABORDAGENS LINGUÍSTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

THE CONCEPTIONS OF LANGUAGE IN THE AMOP CURRICULUM: AN ANALYSIS OF LINGUISTIC APPROACHES IN ELEMENTARY EDUCATION I

Recebido em: 27/11/2024  
Aceito em 05/12/2024

Ana Paula Schmidt Nunes<sup>1</sup>  
Miriam Adalgisa Bedim Godoy<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente estudo advém de uma pesquisa que foi desenvolvida com vistas a verificar as concepções de língua presentes no currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), e objetiva-se refletir sobre a presença de abordagens linguísticas em aspecto geral e, especificamente, as relacionadas à Sociolinguística, nesse documento norteador da prática pedagógica dos professores alfabetizadores, do Ensino Fundamental I, da rede de ensino municipal de Foz do Iguaçu, Paraná. Partindo de uma revisão bibliográfica sobre a Linguística, desde as leituras de Martelotta (2008) e Fiorin (2007), com direcionamento à Sociolinguística com Bortoni-Ricardo (2004), Faraco (2007) e Cyranka (2013) e às concepções de linguagem conforme as disposições de Oliveira e Wilson (2013). Por fim, realizou-se uma análise documental de caráter qualitativo, buscando observar e refletir sobre as abordagens linguísticas presentes no currículo da AMOP, em especial a Sociolinguística e como a sua ausência ou a sua presença contribuem ou implicam na prática pedagógica docente, haja vista que as pesquisas em pedagogia da variação linguística têm se mostrado significativas no ensino da Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Concepções de língua. Sociolinguística. Língua Portuguesa. Variação Linguística. Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

This study stems from research conducted with the aim of examining the conceptions of language present in the curriculum of the Association of Municipalities of Western Paraná (AMOP). The objective is to reflect on the presence of linguistic approaches in general, and specifically those related to Sociolinguistics, within this guiding document for the pedagogical practice of literacy teachers in Elementary Education I in the municipal school system of Foz do Iguaçu, Paraná. Starting with a bibliographical review of Linguistics, based on readings by Martelotta (2008) and Fiorin (2007), focusing on Sociolinguistics with Bortoni-Ricardo (2004), Faraco (2007), and Cyranka (2013), as well as conceptions of language according to Oliveira and Wilson (2013). Finally, a qualitative documentary analysis was conducted, aiming to observe and reflect on the linguistic approaches present in the AMOP curriculum, particularly Sociolinguistics, and how its absence or presence contributes to or impacts the teaching practice, given that research in the pedagogy of linguistic variation has proven significant in Portuguese Language.

**Keywords:** Conceptions of language. Sociolinguistics. Portuguese Language. Linguistic Variation. Pedagogical Practices.

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Pedagogia EaD da Unicentro

<sup>2</sup> Docente do curso de Pedagogia presencial e EaD da Unicentro. Doutora em Educação Especial.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I (anos iniciais), desempenha um papel importante no desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes. A linguagem é vista, não apenas como um sistema de regras gramaticais, mas também como um meio de interação social e de construção de significados. Portanto, se faz necessário refletir sobre as concepções de língua que estão presentes nos currículos que fundamentam as práticas pedagógicas.

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa é pautado por diferentes concepções de língua que, ao longo do tempo, têm moldado os currículos escolares. Essas concepções influenciam diretamente as práticas pedagógicas, a formação de professores e o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. Portanto, este estudo tem como objetivo investigar as concepções de língua presentes no currículo da AMOP para o Ensino Fundamental I, analisando como essas concepções se refletem nas orientações pedagógicas e na prática em sala de aula. Esse ensino ainda é influenciado por diferentes concepções de língua e de linguagem, seja em decorrência de rupturas e da investidura de novas tendências teóricas ou em virtude de (re)formulações norteadoras do ensino, sendo estas tanto em nível nacional como regional ou local.

A linguística é delimitada como a ciência que estuda a linguagem verbal humana, como toda ciência, se baseia em observações conduzidas através de métodos, com fundamentação em uma teoria. Cunha, Costa e Martelotta (2013), discutem sobre as principais disposições que seguem os estudos linguísticos. Eles abordam a linguística de maneira extensa, considerando os aspectos estruturais quanto funcionais da língua, e ressaltam a importância de se entender a linguagem como um fenômeno dinâmico, contextual e histórico. No que se diz respeito à concepção de língua, os autores dizem que “a linguística moderna, ao se distanciar de visões normativas e prescritivas, passa a ver a língua como um sistema em constante transformação, moldado pelo uso e pelas interações sociais”, para os autores a importância das abordagens interacionistas e sociointeracionistas que consideram a língua como um meio de construção de sentido e de interação entre os falantes.

Neste sentido, entende-se que a linguística vai além da estrutura gramatical da língua, baseiam-se na construção de significados e nas transmissões de ideologias como destaca Fiorin que “a linguística, enquanto ciência que estuda a língua, não pode se limitar ao estudo das suas formas, mas deve investigar as condições de produção dos sentidos” (Fiorin, 2002, p.17). O autor argumenta que o uso da língua está profundamente interligada ao contexto social e histórico em que está empregada e as ideologias que circulam na sociedade. O autor pontua que “a língua não é neutra; ela carrega, em suas estruturas e no modo como é utilizada, as marcas das ideologias que permeiam a sociedade” (Fiorin, 2002, p.17).

A língua pode ser expressada de várias formas, dentre elas, a oral e a escrita. A variação linguística como manifestação da língua pode ser condicionada por fatores como classe social, idade, gênero, escolaridade, situação da fala, social, dentre outros. Sendo assim, a linguística dentre outras finalidades estuda por meio da sociolinguística a variação da fala e da escrita. No Brasil, o modo como as pessoas falam, identificam-se através da oralidade do povo, com facilidade a diversidade cultural, linguística e a variação existente em nosso país.

A construção da Sociolinguística enquanto ciência foi marcada por diversos interesses dos estudiosos, que apesar de não terem um foco na língua como um fato social, sempre estavam em questionamento para a relação entre língua e sociedade. O linguista William Labov é considerado o precursor dos estudos sociolinguísticos que começou a ganhar espaço a partir do final dos anos 60. Labov debate aos estudos estruturalistas de Saussure em que contradiz que o sistema linguístico é homogêneo, linear, unitário e autônomo. Para Labov a língua é um sistema vivo e não é homogêneo, que se transforma de acordo com as mudanças na sociedade (Labov, 1994, p. 09).

Desta forma, é possível afirmar que a língua e a sociedade são duas realidades interconectadas de maneira que não podem ser concebidas uma sem a outra. “É no seio da sociedade, com suas particularidades e afinidades, que as falas fluem que a interação ocorre” (Pessoa, 2008, p. 44). A sociolinguística tem contribuído também para o âmbito de ensino, com direcionamento de propostas e pesquisas sociolinguísticas visando o aperfeiçoamento do processo educacional, tanto no ensino de língua materna, conforme Bortoni-Ricardo (2005), como no ensino de línguas.

Desse modo, para o desenvolvimento de um estudo que envolva a pedagogia da variação linguística, com vistas a trazer ganhos para os sujeitos atendidos, é importante a maneira como o professor compreende a linguagem e a língua, principalmente, a de seus estudantes. Diante disso, visando verificar quais são as concepções de língua presentes no currículo da AMOP, documento condutor da prática pedagógica do professor alfabetizador, assim como refletir sobre as demais concepções de linguagem, apresenta-se brevemente os pressupostos que as norteiam.

## **SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

A sociolinguística educacional é um campo da linguística que estuda a relação entre língua e educação, sintetizando no ensino de línguas circunstâncias socioculturais específicas e de como as variações linguísticas são desenvolvidas e tratadas na escolas. Bortoni-Ricardo (2004), destaca que é a escola que deve levar em consideração as variedades linguísticas presentes no espaço escolar como ponto de partida para o desenvolvimento do conhecimento, respeitando as diferentes realidades sociolinguísticas presentes em sala de aula, “a educação linguística não deve ser um processo de substituição das variedades populares pela variedade padrão, mas sim um processo de acréscimo” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 31).

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil já passou por várias fases teóricas e traz resquícios de diferentes concepções que se fazem presentes no ensino e na aprendizagem da língua, principalmente, as de natureza formalista e normativa. As tendências que versam sobre a linguagem em contexto social, ainda, surgem de maneira branda e esporádica. Bortoni-Ricardo (2009) aponta a importância do conceito de letramento crítico, apresentando que a escola seja mediadora entre o mundo sociocultural dos estudantes e a norma padrão, “o professor deve assumir o papel de facilitador, ajudando os alunos a transitar entre suas variedades linguísticas e a norma padrão de forma consciente e crítica” (Bortoni-Ricardo, 2009, p. 45).

É na concepção linguística como atividade social que está a sociolinguística educacional, pois esta trata a língua como um elemento importante no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. É na interação que une vários aspectos, onde relaciona pessoas e

determinados grupos no processo de interpretação, em que os significados da língua são construídos. Portanto, a sociolinguística educacional preocupa-se com o desenvolvimento da linguagem no âmbito do ensino e traz consideráveis contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem de língua materna e de segunda língua.

Martins, Vieira e Tavares (2016) debatem a questão da variação linguística no ambiente educacional, ressaltando como o preconceito linguístico ainda é uma barreira relevante no processo de ensino-aprendizagem. Os autores pontuam que é fundamental que os docentes compreendam a sociolinguística e “saiba distinguir entre o erro e a variação linguística, uma vez que essa distinção é crucial para que o processo pedagógico não reproduza preconceitos” (Martins; Vieira; Tavares, 2016, p. 63). Essas práticas pedagógicas valorizam as variedades linguísticas dos estudantes e que as utilizem como recurso didático em sala de aula, ao invés de tratá-las como impedimento para práticas no processo de aprendizagem.

Desse modo, a escola não deve ser exclusivamente um lugar em que os estudantes irão adquirir, de forma sistemática, os recursos comunicativos que lhes darão acesso ao desempenho coeso e competente das práticas sociais especializadas, mas também um espaço em que se trabalhe com a diversidade linguístico-cultural, pois objetiva-se “demonstrar que a escola precisa tornar-se culturalmente sensível para lidar competentemente com a variação linguística e cultural de nossas crianças” (Bortoni-Ricardo; Dettoni, 2001, p. 102).

A contribuição desses estudos debate entre a norma-padrão e as variedades populares no ensino de língua portuguesa. Faraco (2008) destaca que “a escola, historicamente, tem operado como uma instituição que legitima a norma culta, ignorando ou mesmo desvalorizando as variedades não-padrão” (Faraco, 2008, p. 57). Esse posicionamento, segundo o autor, enfatiza o preconceito linguístico e desvaloriza o conhecimento dos estudantes, que muitas vezes isola-se do processo educativo.

O autor sugere uma abordagem mais inclusiva e dialógica, onde a norma padrão é ensinada, mas não desrespeitando outras formas de expressão linguística dos estudantes. Destacando que “a escola deve ser um espaço onde a diversidade linguística seja reconhecida e respeitada, permitindo que os alunos desenvolvam uma competência comunicativa mais ampla” (Faraco, 2008, p. 59). Sendo assim, esse é um caminho para tornar o ensino da língua mais adequado, dinâmico e eficaz. O professor deve fundamentalmente estabelecer os métodos e as melhores abordagens a serem desenvolvidas de acordo com os objetivos e o perfil dos estudantes, sempre avaliando e se adequando às necessidades de quem aprende. Dessa forma, o docente tem papel fundamental de acompanhar o ritmo da aprendizagem e atuação dos estudantes.

É essencial compreender as necessidades dos estudantes, reconhecendo o ritmo com que cada um desenvolve o seu processo de aprendizagem e avançar, tendo a precaução de não inibir a expressividade dos mesmos. Além disso, é fundamental variar as técnicas de “correção”, ao invés de olhar as inadequações como “erros”, considerá-las como tentativas de acerto e ir adaptando a sua didática à medida que observa as várias relações destes sujeitos com a linguagem. Martins, Vieira e Tavares (2016) sugerem práticas pedagógicas que incluam a variação linguística de modo produtivo no ensino da língua portuguesa.

o ensino deve explorar as variedades linguísticas dos alunos como um re-

curso didático, utilizando-as para enriquecer o processo de aprendizagem e promover uma compreensão mais profunda das normas padrão (Martins; Vieira; Tavares, 2016, p. 25).

Esta proposta ressalta a importância e a necessidade de uma capacitação adequada e enriquecedora para os docentes, para que assim possam reconhecer e tratar preconceitos linguísticos presentes no ambiente escolar de maneira crítica e construtiva. Tais abordagens não só auxiliam os estudantes a compreenderem melhor a norma padrão, mas também reforça a importância de suas próprias variedades linguísticas. Neste sentido, Bortoni-Ricardo (2009) reforça o pedido de construção de uma sociolinguística com novos instrumentos que auxiliem os professores a instigar em seus alunos habilidades cognitivas necessárias para uma aprendizagem mais efetiva, expandindo a sua competência comunicativa e a capacidade de desenvolver atividades nos âmbitos escolares no seu dia a dia.

A sociolinguística educacional, como defendem muitos autores tais como Bortoni-Ricardo, Faraco e Martins, Vieira e Tavares, apresenta-se como uma perspectiva importante para o ensino de língua em situações de diversidade sociocultural e linguística. A demanda de uma abordagem pedagógica que valorize a pluralidade linguística, evitando a exigência da norma-padrão de forma exclusiva, essas contribuições são importantes para repensar o papel da escola como espaço de inclusão e respeito as diversidades linguísticas, oferecendo um ensino mais inclusivo.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho se enquadra em uma pesquisa qualitativa, de análise documental, que busca descrever, interpretar e compreender fenômenos em circunstâncias específicas dando destaque à análise profunda de caráter documental e não numéricos. O estudo contou com um levantamento bibliográfico sobre as concepções de linguagem coletadas do currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), documento norteador da prática pedagógica adotada pelas escolas públicas da região Oeste do Paraná.

A análise documental, segundo Lüdke e André (1986), pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um dado tema ou problema. Portanto, a metodologia de levantamento bibliográfico consistiu na leitura e discussão dos aportes teóricos, método que permite ao pesquisador acessar “informações que não foram elaboradas para fins de pesquisa” (Lüdke; André, 1986, p. 38), porém são documentos desenvolvidos em contextos reais, como legislações, relatórios e planos de ensino, que permitem uma visão rica sobre práticas e concepções em diversas áreas.

Esse estudo de análise documental é de grande importância em pesquisas educacionais, pois permite analisar e investigar as diretrizes e os aportes teóricos que norteiam os documentos oficiais, como os currículos escolares e políticas públicas. Tais documentos concedem ao pesquisador uma análise de como certas concepções e abordagens pedagógicas são precisamente estruturadas e transmitidas. Além disso, “oferece ao pesquisador a oportunidade de examinar práticas e decisões registradas oficialmente, revelando tanto as intenções como as contradições presentes na formulação de políticas educacionais” (Lüdke; André, 1986, p. 41).

Segundo Cellard (2008), a análise documental é uma técnica qualitativa que permite o exame detalhado de documentos oficiais, possibilitando a compreensão das ideologias

e princípios que os orientam. Nesse contexto, o documento analisado foi o currículo oficial da AMOP para o Ensino Fundamental I, com foco nas seções dedicadas ao ensino de Língua Portuguesa. “A análise documental envolve a exploração de documentos escritos, permitindo identificar as concepções subjacentes e os valores que estruturam determinado discurso” (Cellard, 2008, p. 295).

Para embasar a análise das concepções de língua presentes no currículo, foi realizada uma revisão teórica abrangente sobre as principais abordagens linguísticas. Esta revisão incluiu a análise de autores como Vygotsky (1987) e Bakhtin (1986), que discutem diferentes concepções de língua desde a língua como sistema até a língua como prática social e instrumento de interação. “A revisão teórica é essencial para situar a pesquisa dentro de um campo de estudo, proporcionando uma base para a análise crítica dos dados coletados” (Gil, 2008, p. 44).

A análise qualitativa foi utilizada para interpretar os dados coletados durante a análise documental. Esse método permitiu identificar as concepções de língua mais evidentes no currículo da AMOP e compreender como elas são implementadas nas práticas pedagógicas propostas. “A análise qualitativa busca compreender fenômenos em profundidade, focando na interpretação dos significados e contextos em que os dados são produzidos” (Minayo, 2004, p. 72).

No que diz respeito à análise documental do currículo da AMOP, a mesma correspondeu, enquanto os dados registrados em uma determinada época educacional e que foi utilizado para sustentar o estudo, para comprovar a existência ou não das abordagens linguísticas e pedagógicas relacionadas à sociolinguística educacional presentes neste documento.

## **CONCEPÇÕES DE LÍNGUA NO CURRÍCULO DA AMOP**

O currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) aborda concepções de língua dispostas a uma perspectiva interacionista, centrada para o desenvolvimento da competência comunicativa e o uso da língua em diferentes contextos. O currículo escolar é um documento central que orienta as práticas pedagógicas e estabelece as diretrizes para o ensino das diferentes disciplinas. No caso da Língua Portuguesa, as concepções de língua que fundamentam o currículo desempenham um papel significativo na definição dos métodos de ensino e na formação das competências linguísticas dos alunos.

A AMOP desenvolve currículos educacionais que incorporam diversas concepções de língua, com o objetivo de formar cidadãos críticos e competentes no uso da linguagem. A primeira abordagem de concepção é que a linguagem é a expressão do pensamento que considera a linguagem como um meio de manifestar o raciocínio, permitindo ao sujeito estruturar e comunicar suas ideias. Ainda que, o currículo defenda uma visão interacionista da linguagem, ele também reconhece aspectos da tradição que relaciona língua e pensamento, pontuando o papel essencial da linguagem no desenvolvimento cognitivo e na construção do conhecimento.

Essa concepção de que a linguagem é a expressão do pensamento talvez seja relacionada ao entendimento tradicional de que a língua serve, para externalizar os processos internos de raciocínio. Neste sentido, a linguagem é vista como um meio pela qual o indivíduo expressa sua compressão do mundo e constrói significados. “A linguagem é um instrumento que possibilita ao aluno não apenas se comunicar, mas também organizar seu

pensamento e compreender de forma crítica o mundo ao seu redor” (Amop, 2015, p. 12). O currículo mesmo seguindo uma interação social, destaca a importância da linguagem como ferramenta para a organização do pensamento e para o desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Oliveira e Wilson (2013), a linguagem serve como um reflexo do que se passa na mente do indivíduo, permitindo que o pensamento, que é algo abstrato e interno, seja transmitido e compartilhado de maneira determinada.

a concepção de linguagem como expressão de pensamento está baseada na ideia de que a língua é um instrumento que reflete o conteúdo mental do indivíduo. Assim, o processo de comunicação seria essencialmente a tradução de ideias pré-formuladas em palavras (Oliveira; Wilson, 2013, p. 45).

Sendo assim, acredita-se que há regras a serem seguidas para se alcançar a organização lógica do pensamento e, assim, da linguagem, levando aos estudos tradicionais que acreditam que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Dessa forma, a linguagem teria um papel secundário em relação ao pensamento, sendo apenas um veículo para manifestar o que já foi pensado.

No currículo da AMOP, essa concepção é refletida nas orientações pedagógicas que enfatizam a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de organizar seus pensamentos e expressá-los de forma clara e precisa. Por exemplo, atividades de redação e produção textual são estruturadas para ajudar os alunos a articular seus pensamentos de maneira lógica, com atenção à correção gramatical e à clareza do discurso (Amop, 2015, p. 35).

Esta abordagem tradicional sugere que, ao ensinar a língua, o foco deve estar na capacidade do aluno de refletir sobre seus próprios pensamentos e expressá-los adequadamente. Portanto, o ensino da Língua Portuguesa, nesse contexto, não é apenas sobre o aprendizado de regras gramaticais, mas também sobre a capacidade de articular pensamentos complexos de maneira compreensível e lógica. “A concepção de linguagem como expressão do pensamento sugere que a língua é um veículo para transmitir as ideias e sentimentos do indivíduo, permitindo que seu raciocínio seja compreendido por outros” (Auroux, 1992, p. 22).

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação é amplamente difundida nas teorias contemporâneas de ensino de língua. Ela se baseia na ideia de que a principal função da língua é mediar as interações humanas, facilitando a troca de mensagens entre as pessoas em diferentes contextos sociais. “A linguagem é entendida, nessa perspectiva, como um instrumento essencial para a comunicação entre os indivíduos, sendo através dela que as relações sociais são estabelecidas e mantidas” (Bakhtin, 1986, p. 95). A linguagem é vista não apenas como um meio de transmitir informações, mas como um mecanismo que facilita a construção de desenvolvimento de competências críticas e reflexivas.

O currículo da AMOP reflete essa concepção ao enfatizar práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos. As orientações sugerem a realização de atividades que simulem situações de comunicação real, como debates, dramatizações, discussões em grupo e a produção de textos variados. O objetivo

é fazer com que os alunos compreendam a importância da língua como ferramenta para se expressar e interagir de maneira eficaz em diferentes contextos (Amop, 2015, p. 44).

Esse enfoque pedagógico busca não apenas o ensino da língua em sua forma normativa, mas também capacitar os alunos a utilizar a língua de maneira funcional, adaptando seu uso conforme as exigências dos contextos de comunicação. As atividades propostas visam desenvolver competências como a compreensão oral, a leitura crítica, a escrita e a expressão oral, todas vistas como essenciais para a comunicação eficaz.

Sendo assim, o currículo reflete a importância da linguagem como forma de interação entre professores e estudantes, permitindo o desenvolvimento de habilidades comunicativas em diferentes dimensões, sejam elas, oral, escrita e visual. Como aponta Bakhtin (2006), “toda enunciação é uma interação verbal”, na realidade escolar esse diálogo possibilita que os estudantes se apropriem da linguagem para se envolver nas práticas sociais significativas. Desde modo, o uso crítico da linguagem busca formar cidadãos que não apenas compreendam o mundo à sua volta, mas que tenham a autonomia e sejam capazes de questioná-lo e transformá-lo. Isso se identifica com a fala de Freire (1989, p.11), que destaca “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, intensificando que a linguagem, ao ser colocada de forma reflexiva, desenvolve a emancipação dos sujeitos.

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão, que essenciais para a formação dos estudantes. Como Oliveira e Wilson (2018, p. 232) destacam: “a comunicação e a expressão são habilidade centrais no processo educacional, pois permitem não apenas a troca de informações, mas também a construção de sentido e o desenvolvimento do pensamento crítico”.

Essa abordagem destaca a linguagem, como instrumento de comunicação, que vai além de uma simples difusão de mensagens, sendo também um meio para que os estudantes se expressem, e construam identidades. Portanto nesta concepção o falante tem em sua mente uma mensagem que quer transmitir ao seu ouvinte, para isso ele a coloca em codificação e a transmite para o outro através de um canal, enquanto o outro recebe os sinais codificados e os transforma em mensagens com informações.

Na concepção de linguagem como um processo de interação social é entendida não apenas como um conjunto de regras e estruturas formais, mas como uma movimentação socialmente estabelecida, em que os indivíduos desenvolvem significados e se comunicam dinamicamente no mundo. Nesse ponto de vista pontua-se na ideia de que “a linguagem é uma forma de ação social, que se desenvolve na interação entre os indivíduos” (Oliveira; Wilson, 2018, p. 236).

De acordo com essa visão, a linguagem não é apenas um sistema de regras ou um veículo para transmitir pensamentos, mas um processo dinâmico através do qual os indivíduos constroem significados conjuntamente. “Segundo a perspectiva interacionista, a língua deve ser compreendida como uma atividade dialógica, em que os sujeitos constroem e negociam significados em suas interações diárias” (Vygotsky, 1987, p. 65).

O currículo da AMOP incorpora essa concepção ao enfatizar práticas pedagógicas que envolvem a interação ativa dos alunos. As orientações curriculares sugerem o uso de metodologias que promovem o diálogo, a cooperação e o trabalho em grupo, permitindo que os alunos explorem a linguagem em situações de comunicação autêntica. Por exem-

plo, atividades como debates, rodas de conversa, dramatizações e projetos colaborativos são incentivadas como formas de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, ao mesmo tempo que reforçam a ideia de que o significado é construído coletivamente através da interação (Amop, 2015, p. 52).

Esse enfoque no processo interativo destaca a importância de preparar os alunos para utilizar a linguagem de maneira eficaz em diferentes contextos sociais, reconhecendo que a comunicação é sempre uma construção conjunta. Ao participar dessas atividades, os alunos não apenas praticam as estruturas linguísticas, mas também aprendem a adaptar sua linguagem às demandas do contexto e às expectativas dos interlocutores.

Portanto, reflete uma abordagem que valoriza a troca de experiências e a comunicação entre os estudantes, professores e toda a comunidade escolar. Ao se apropriar da linguagem como instrumento de interação social, o currículo busca apontar oportunidades para que os estudantes desenvolvam habilidade discursivas em contextos reais e diversificados, somando para a sua formação como indivíduo em sociedade.

No âmbito da sociolinguística, por exemplo, as formas da língua são vistas como portadoras de marcas resultantes da interferência de fatores sociais, como escolaridade, localidade, sexo, profissão, entre outros. Nesse tipo de abordagem entendem-se os diversos usos linguísticos como contextos reveladores da pluralidade e diversidade de lugares sociais ocupados pelos membros de uma comunidade (Oliveira; Wilson, 2013, p. 238).

Entre muitas abordagens pode-se citar os estudos variacionistas, abordagem vinculada ao funcionalismo que diz respeito às variações do uso da língua e seu ensino. Conduzindo à uma análise e observações no ensino da língua materna e seu uso:

como as gírias, os jargões profissionais, as marcas dialetais das diversas regiões brasileiras, entre outras manifestações, relacionando esses usos com os fatores sociais que cercam os grupos que assim se expressam, assume-se uma forma específica de concepção funcional de linguagem (Oliveira; Wilson, 2013, p. 238).

A percepção das variedades linguísticas, numa visão sociointeracionista, não se faz, como se observa no interior da primeira concepção de linguagem, como o que refletem o certo e errado ou o que é aceito ou não como se uma linguagem é mais rica que a outra:

Não nos esqueçamos de que, nos dias atuais, com a democratização do ensino em nível nacional, as chamadas “classes populares” têm acesso à escolarização, e esses grupos expressam-se por marcas linguísticas específicas muitas vezes distantes e distintas da chamada norma culta da língua, mas nem por isso menos eficientes ou linguisticamente inferiores (Oliveira; Wilson, 2013, p. 239).

Portanto, do ponto de vista interacionista da linguagem, a norma culta é vista como uma variante, uma possibilidade a mais de uso e não exclusivamente como o único uso linguístico correto e a única linguagem que representa uma cultura:

A partir da experiência educacional, deverão ser apresentadas as demais variantes sociolinguísticas do português, dentre as quais se destaca, como forma prestigiada de expressão, a norma culta, em sua modalidade falada

e escrita, que cabe também à escola trabalhar, considerando sempre o caráter político e ideológico que recobre essa questão (Oliveira; Wilson, 2013, p. 239).

As autoras Dias e Sturza (2017) evidenciam a importância de se ter um conhecimento mais aprofundado da abordagem sociolinguística no desenvolvimento de currículos educacionais que considerem a diversidade linguística presente nas salas de aula.

a abordagem sociolinguística é essencial para compreender as variações e os usos da linguagem em diferentes contextos sociais, permitindo que as práticas pedagógicas valorizem a pluralidade de formas de expressão dos alunos (Dias; Sturza, 2017, p. 45).

Essa contribuição da sociolinguística é de suma importância para o desenvolvimento de um aprendizado que respeita e incorpora as diferentes variações linguísticas regionais e culturais existentes no Brasil, desenvolvendo assim uma educação inclusiva e crítica. Também reforça a necessidade de que os docentes tenham uma compreensão sobre as influências sociais sobre a linguagem, para que assim possam adaptar suas práticas pedagógicas afim de acolher as particularidades dos estudantes e promover o desenvolvimento de suas competências comunicativas de maneira contextualizada.

A Sociolinguística Educacional inaugurada por Bortoni-Ricardo (2004) começa a ganhar espaço com o desenvolvimento de pesquisas que buscaram retratar o cenário bastante fiel da nossa realidade linguística, em especial na descrição do Português Brasileiro. Com os resultados dessas pesquisas e a sua divulgação para um público maior, traz a tentativa de transformar esses resultados em uma ferramenta pedagógica apta a interferir e auxiliar no desenvolvimento das práticas de educação sociolinguística, ou seja, na prática de ensinar língua portuguesa nas escolas.

Sendo assim a Sociolinguística Educacional, que está estabelecida como uma subárea da Sociolinguística, veio para “denominar todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128). Em seu artigo Contribuições da Sociolinguística Educacional para o processo Ensino e Aprendizagem da Linguagem Bortoni-Ricardo esclarece que:

As pesquisas fundamentadas na sociolinguística educacional mostram que é possível desenvolver práticas de linguagem significativas, no sentido de incluir alunos oriundo das classes sociais menos favorecidas, fazendo com esses alunos deixem de se sentir estrangeiros em relação à língua utilizada pela escola, e com isso consigam participar de forma satisfatória das práticas sociais que demandam conhecimentos linguísticos diversos (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 01).

Portanto, os estudos sobre a importância da sociolinguística para o ensino de língua portuguesa nas redes de ensino podem ajudar a acabar com o estigma de soberania que foi e ainda é colocado sobre a gramática normativa, e com isso garantir uma melhor qualidade ao ensino.

## **CONCEPÇÕES DA LÍNGUA PORTUGUESA DO/NO CURRÍCULO DA AMOP**

A análise documental do currículo da AMOP revelou a presença de várias concepções de língua que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I. Três

concepções principais foram identificadas: (1) a língua como expressão do pensamento que tem a abordagem estruturalista, (2) a língua como instrumento de comunicação que tem a abordagem sociocultural e (3) a língua como processo de interação que tem a abordagem comunicativa. Onde cada uma dessas abordagens reflete diferentes concepções sobre a língua e seu papel no processo educacional.

Os estudos e as diferentes teorias sobre o ensino de língua portuguesa ao longo dos tempos nas escolas brasileiras estão ligadas ao desenvolvimento da linguística, como sendo uma ciência que estuda a linguagem humana e que está interligada a fala e a escrita. Esses estudos da linguagem alteraram, conseqüentemente, o cenário no que se refere ao ensino de língua portuguesa. Portanto os desenvolvimentos teóricos confirma o caráter dinâmico da linguagem, uma vez que cada momento histórico e social, ela é compreendida e utilizada pelos indivíduos de forma diferenciada e com a finalidade de atender às necessidade de cada momento:

O ensino do sistema da escrita, bem como o ensino de língua, relaciona-se aos modos como o homem compreende a si mesmo, a linguagem, o universo em que se situa, e disso decorrem as diferentes concepções de linguagem, de língua, de ensino e de alfabetização que foram produzidos ao longo da história (AMOP, 2015, p.93).

A primeira análise do currículo sobre as concepções é sobre a abordagem estruturalista, que vê a língua como expressão de pensamento e que tem como foco a gramática e norma padrão como elementos centrais. Segundo o currículo “a ênfase no ensino das regras gramaticais é fundamental para garantir a correção linguística dos alunos” (Amop, 2014/2015, p. 15). Assim está abordagem está alinhada como uma visão tradicional da língua, onde o desenvolvimento do aprendizado é visto como um processo internalizado de regras e normas linguísticas.

Essa presença indica que existe uma tentativa de equilibrar várias perspectivas sobre o ensino de línguas. Entretanto, o destaque predominante na abordagem estruturalista pode reprimir a aplicabilidade das outras abordagens. Como pontua Bortoni-Ricardo (2004), “a ênfase exclusiva na norma padrão pode desconsiderar a importância das variedades linguísticas dos alunos” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 31). Transmitindo que, apesar de reconhecer a diversidade sociocultural, o documento norteador da práticas pedagógicas ainda prioriza a correção gramatical como objetivo central.

É preciso compreender as necessidades dos estudantes, reconhecendo o ritmo com que cada uma desenvolve seu processo de aprendizagem e ir avançando, tendo a precaução de não inibir a expressividade dos mesmos. Além disso é fundamental variar as técnicas de correção e ir adaptando as atividades conforme as necessidades dos estudantes.

Devemos ressaltar a importância de estabelecer uma organização para exploração das concepções de linguagem, uma vez que uma não invalida a outra, elas aparecem em domínio, e acabam sendo modificadas ou adaptadas, a partir de uma base já existente:

Compreendia-se a linguagem como dom individual (que está no indivíduo), que aprendia por maturação, e que se expressava pelos “insights” ou por “saltos”, “clics”, ou descobertas repentinas. Defendia-se a ideia de que a linguagem é produzida no interior da mente de indivíduos racionais. Logo, se o indivíduo não falava bem, era porque não pensava. Por essa

razão, passou-se a primar pela clareza e precisão dos falantes, características essas que só seriam atingidas pelo domínio de regras do bem falar e do bem escrever (Amop, 2015, p. 93).

Portanto a organização do pensamento segue as regras do bem falar e do bem escrever. Essas regras estão nas gramáticas tradicionais ou normativas, e toma como base a linguagem literária como um exemplo do “escrever bem”. “[...] o ensino de língua pautava-se na gramática normativa ou prescritiva e, em geral, distanciava-se de atividades de leitura e de produção de textos socialmente significativos” (Amop, 2015, p. 93).

O currículo da AMOP aborda a segunda concepção de linguagem como instrumento de comunicação, “na qual a língua era vista, de acordo com Geraldi (1985, p.43), como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem” (Amop, 2015, p.93). Embora essa visão reconheça a língua como um fenômeno social, ela negligencia o uso real da língua, os falantes e o contexto, restringindo-se apenas ao exame do funcionamento interno da língua, que se baseia nos estudos linguísticos realizados pelo Estruturalismo.

Travaglia (1997) em seus estudos afirma que os objetivos do ensino de língua portuguesa devem ser ensinar a língua e ensinar sobre a língua com o objetivo em que se busca a formação de usuários competentes da língua, isto é, que tenham competência comunicativa e em segundo ensinar a teoria gramatical ou linguística, formando analistas da língua. O trabalho com o ensino da língua portuguesa sob esse enfoque, se orienta pelo ensino instrumental da língua. Mantendo o trabalho com a gramática tradicional pelo viés normativo/descritivo.

A abordagem sociocultural que entende que a língua é um instrumento de comunicação está refletida na tentativa de descrever o ensino da língua nas realidades socioculturais dos alunos. No currículo afirma que “a língua deve ser ensinada considerando o contexto social e cultural dos alunos, promovendo o uso da língua em situações reais e significativas” (Amop, 2014/2015, p. 23). Evidenciando uma tentativa de reconhecer e valorizar as variedades linguísticas dos estudantes, ainda que, a sua aplicação possa ser limitada.

A implementação da abordagem sociocultural pode ser um desafio como aponta uma descrição superficial dessa abordagem no currículo. Martins, Vieira e Tavares (2016) destacam que “a integração efetiva da diversidade linguística no ensino requer uma formação contínua para os professores e uma revisão das práticas pedagógicas” (Martins; Vieira; Tavares, 2016, p. 13). Sugerindo que embora tenha-se uma intenção de considerar as abordagens socioculturais dos estudantes, a aplicação na prática possa ser insuficiente.

Portanto, o interesse da sociolinguística é construir novas tecnologias e métodos que ajudem os docentes a desenvolver em seus estudantes as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, a expansão da sua competência comunicativa e a capacidade de desempenhar tarefas nos âmbitos escolares em seus cotidianos.

Uma educação linguística é necessária, importante e fundamental para as pessoas viverem bem em uma sociedade e na cultura que se veicula por uma língua e configura essa língua por meio de um trabalho sócio-histórico-ideológico que estabelece tanto os recursos da língua como as regularidades a serem usadas para comunicar quanto os significados/sentidos

que cada recurso é capaz de pôr em jogo em uma interação comunicativa (Travaglia, 1997, p. 23).

A concepção de linguagem como interação define que, “os homens interagem socialmente mediados pela linguagem, ou seja, ela organiza suas relações sócio-discursivas” (Amop, 2015, p.94). Através da linguagem, o ser humano se reconhece como tal, interage e compartilha experiências, entende a realidade em que vive e seu papel como membro da sociedade.

A abordagem comunicativa que vê a língua como processo de interação tem como foco a competência comunicativa e nas interações dos indivíduos, embora que seja vista de forma secundária. No documento pontua que “o ensino deve promover a capacidade dos alunos de usar a língua de maneira eficaz em diferentes contextos de comunicação” (Amop, 2014/2015, p. 30). Pontuando uma abordagem que sugere um destaque na prática e na funcionalidade da língua, mas sem um desenvolvimento amplo dentro do currículo.

Contudo, a abordagem comunicativa embora que tenha uma menor presença, tem a possibilidade de complementar as outras abordagens, desenvolvendo a aplicação prática da língua. Faraco (2008) afirma que “a capacidade de usar a língua em contextos reais é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos” (Faraco, 2008, p. 59). A inserção desenvolvida através dessa abordagem poderia ajudar o processo de ensino ao ligar os estudantes com o uso prático da língua.

Diante disso, acredita-se que os estudos sociolinguísticos possam contribuir na construção da prática de ensino dos professores, sob uma perspectiva pedagógica sensível para com as diversidades linguísticas e de como é essencial incorporar as diferentes culturas trazidas e vivenciadas pelos estudantes, pois apenas ao acolher e integrar essa diversidade de forma funcional é que o ensino da língua portuguesa terá um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As abordagens linguísticas presentes no currículo da AMOP (2015) revela uma descentre diferentes pontos de vista teóricos, com um foco predominante na abordagem estruturalista. Ao mesmo tempo em quem a tentativa de envolver a abordagem sociocultural e a comunicativa é um passo somativo, o desenvolvimento dessas abordagens sem o suporte necessário para os docentes e uma análise das práticas pedagógicas.

Acredito que para melhorar o ensino é fundamental promover um desenvolvimento entre as abordagens e estabelecer que todas essas possibilidades sejam implementadas de modo que respeite e valorize a diversidade linguística dos alunos.

O professor deve sobretudo estabelecer os métodos, as melhores abordagens a serem desenvolvidas de acordo com os objetivos e o perfil dos alunos, sempre avaliando e se adequando às necessidades de quem aprende. Sendo assim, o professor tem papel primordial de acompanhar o ritmo da aprendizagem e atuação dos alunos. Ao integrar essas concepções, o currículo da AMOP visa promover uma educação linguística abrangente, que prepare os alunos para serem comunicadores competentes e cidadãos críticos na sociedade contemporânea.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento reafirma a importância

de um ensino de língua que vai além da simples correção gramatical. Ela destaca a necessidade de capacitar os alunos para que possam não apenas pensar criticamente, mas também expressar seus pensamentos de forma clara e eficaz. Esta visão é fundamental para a formação de indivíduos capazes de se comunicar de maneira assertiva e contribuir de forma significativa para os debates sociais e culturais.

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação ressalta a importância de ensinar a língua como uma prática social essencial para a vida cotidiana. Esse enfoque ajuda os alunos a desenvolverem habilidades que são fundamentais não só no ambiente escolar, mas também em suas futuras interações pessoais e profissionais, preparando-os para participar ativamente na sociedade.

A concepção de linguagem como forma ou processo de interação sublinha a relevância de ensinar a língua como uma prática social essencial para a vida em sociedade. Essa abordagem prepara os alunos para engajarem-se de forma significativa em interações comunicativas, valorizando a cooperação, o diálogo e a construção conjunta de significados. É uma visão que vai além do domínio técnico da língua, focando no desenvolvimento de habilidades que são cruciais para a cidadania e a vida em comunidade.

Bortoni-Ricardo (2005) explica que as instituições de ensino não podem e nem devem ignorar as diferenças sociolinguísticas, uma vez que é formada por uma diversidade de culturas, línguas e costumes, mais adiante a autora reafirma e diz que “os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15), destacando aos educadores que não podemos negar esses conhecimentos aos nossos alunos.

Portanto, é necessário que os professores tenham acesso a novos conhecimentos linguísticos e a suas funcionalidades no processo de ensino-aprendizagem. Buscando resultados para auxiliar no desenvolvimento das práticas sociolinguísticas em sala de aula e para que se tenha uma maior compreensão das práticas de linguagem, para possibilitar aos alunos uma aprendizagem efetiva da língua falada e escrita, sem desvalorizar ou negar sua linguagem espontânea.

## REFERÊNCIAS

- AMOP. Departamento de Educação. **Currículo básico para escola pública municipal: Educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais.** – Cascavel: AMOP, 2014/2015.
- AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramática.** São Paulo: Unesp, 1992.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1986.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo:Parábola Editorial: 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. Sociolinguística Educacional. In: **ABRALIN: 40 ANOS EM CENA.** João Pessoa: Editora Universitária. 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Contribuições da Sociolinguística Educacional para o processo Ensino e Aprendizagem da Linguagem.** Disponível em: <stellabortoni.com.br/>
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua Materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- CORREA, Djane A. Reflexões sobre política linguística e ensino de línguas: configurações de língua(gem) que orientam a formação inicial de professores. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 46 (2): p. 561-576, 2017.
- DIAS, Adrielle D; STURZA, Eliana R. O saber linguístico: um olhar sobre a formação docente no curso de pedagogia da UFSM. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.20, n.2, p. 149-169, jul./dez. 2017.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística I: Objetos teóricos**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Cortez, 1989, p. 11.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LABOV, W. **The logic of nonstandard English**. Philadesphia: University of Pennsylvania Press. 1969.
- LABOV, W. **Principles of Linguistic Change: Internal Factors**. Wiley-Blackwell, 1994.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTELOTTA, Mário E. **Manual de linguística**. 2. ed., 6ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2013.
- MARTINS, Marco A; VIEIRA, Silvia R; TAVARES, Maria A. Contribuições da Sociolinguística Brasileira. In: MARTINS, Marco A; VIEIRA, Silvia R; TAVARES, Maria A. (Orgs.). **Ensino de Português e sociolinguística**. 1. ed., 1ª impressão, - São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-36.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- OLIVEIRA, Luís C; CYRANKA, Lúcia F. M. **Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua**. *Soletras*, n. 26 (jul.-dez. 2013).
- OLIVEIRA, João; WILSON, Maria. **Comunicação e Expressão na Educação Contemporânea**. São Paulo: Editora Educação, 2018.
- OLIVEIRA, M. A.; WILSON, R. **Concepções de Linguagem e Ensino: Reflexões Teóricas**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2013.
- PESSOA, Maria do Socorro. Sociolinguística Aplicada ao Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa. In: **I Simpósio Mundial de estudos de Língua Portuguesa**, 2008, São Paulo. I SIMELP - Simpósio Mundial de estudos de Língua Portuguesa. São Paulo: FFLCH - SP, 2008. p. 43-64.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

# CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

NATURAL SCIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONSIDERATIONS ON PEDAGOGICAL PRACTICE FROM THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

Recebido em: 27/11/2024  
Aceito em 05/12/2024

Angela Cristina Alves de Melo<sup>1</sup>  
Vantielen da Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente estudo teve como foco a prática pedagógica pautada na Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um trabalho ancorado em pesquisa bibliográfica, cujo objetivo foi analisar as possibilidades de articulação da Pedagogia Histórico-Crítica, por meio de seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-metodológicos ao trabalho com o conhecimento científico no contexto da Educação Infantil, bem como descrever como pode ser o trabalho com o campo do conhecimento da área de Ciências a partir dos encaminhamentos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. O estudo traz aspectos que demonstram a viabilidade dessa perspectiva, ou seja, um trabalho pautado na problematização e sistematização de atividades que buscam a construção do conhecimento, neste caso específico, do conceito de solo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Pedagogia Histórico-Crítica. Ciências. Solo.

## ABSTRACT

This study focuses on the analysis of pedagogical practices based on Historical-Critical Pedagogy in Early Childhood Education. Methodologically, it is a bibliographic research aimed at examining the possibilities of integrating Historical-Critical Pedagogy, through its philosophical, psychological, and didactic-methodological foundations, into the teaching of scientific knowledge in the context of Early Childhood Education. Furthermore, it seeks to describe how the field of Natural Sciences can be addressed using the methodological principles of this pedagogical approach. The study highlights aspects that demonstrate the feasibility of this perspective, emphasizing pedagogical practices grounded in problematization and the structured organization of activities aimed at knowledge construction, with a specific focus on the concept of soil.

**Keywords:** Early Childhood Education. Historical-Critical Pedagogy. Natural Sciences. Soil.

1 Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Rede Municipal de Educação de Cambé. Londrina, Paraná, Brasil.

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Docente no Instituto Federal do Paraná, IFPR, Irati, Paraná.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem passado por muitas transformações, das quais muitas delas foram ocasionadas por mudanças no sistema de educação brasileiro e a educação da criança, que antes era considerada um dever da família ou grupo social, e, passou a ser, inicialmente, responsabilidade dos municípios ou entidades filantrópicas, com a criação das creches, de caráter, principalmente, assistencialista.

Atualmente, a Educação Infantil é legalmente a primeira etapa da Educação Básica, contudo, percebe-se que ainda predomina a visão assistencialista nas práticas escolares de parte das instituições escolares infantis e também de muitas famílias que ainda têm a visão das unidades escolares infantis como “espaços específicos para a guarda de crianças” (Arruda; Barros, 2020, p. 3). De acordo com Arruda e Barros (2020, p.3), essa visão assistencialista “deixa de se considerar a criança como um ser em desenvolvimento, que necessita de cuidados sim, mas especialmente de uma educação de qualidade que promova um efetivo aprendizado”.

A formação de professores em geral e, especialmente da Educação Infantil, é uma preocupação recorrente nos espaços educacionais. Nesse sentido, as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) podem ser cruciais no entendimento do papel da escola e desenvolvimento da criança como ser humano. Desse modo, reconhecendo a importância da Educação Infantil na Educação Básica, indagamo-nos de que maneira a PHC articula-se ao trabalho com crianças pequenas (de até 5 anos), levando em consideração as particularidades do destinatário desta etapa educativa, bem como do conhecimento científico (conteúdos).

A Educação Infantil e a formação de conhecimentos do campo de Ciências na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como uma proposta educacional fundamentada em princípios emancipatórios e que possui condições de subsidiar ações para a construção de uma prática educativa que tenha como objetivo principal a transformação da realidade social, comprometida com a construção da cidadania (Bauru, 2016). Assim sendo, essa pesquisa procura responder aos seguintes questionamentos: Quais as potencialidades da PHC, no trabalho com Ciências Naturais na Educação Infantil? Quais são os encaminhamentos metodológicos possíveis nesta perspectiva?

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar como se estrutura a ação educativa voltada para o campo de conhecimentos da área de ciências naturais na Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, e os objetivos específicos são: discorrer sobre as Ciências Naturais na Educação Infantil, destacando as relações com os campos de experiências; analisar as possibilidades de articulação da Pedagogia Histórico-Crítica, por meio de seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-metodológicos ao trabalho com o conhecimento científico no contexto da Educação Infantil, bem como descrever como poderá ser o trabalho com o campo de Ciências na Educação Infantil a partir dos encaminhamentos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.

A metodologia da presente pesquisa deu-se por meio de um estudo bibliográfico, a qual foi realizada por meio de livros, artigos científicos, dissertações e teses que discutem o assunto da presente pesquisa. Segundo Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Ainda segundo Gil (2002) a pesquisa bibliográfica tem a vantagem de

permitir ao pesquisador o alcance de uma série de fenômenos muito mais extensa do que se a pesquisa fosse realizada diretamente. Cabe ressaltar ainda que as referências que embasam a presente pesquisa são: Saviani (2011), Saviani e Duarte (2010), Martins (2011; 2016), Marsiglia (2011), Arce (2004; 2010; 2011), Pasqualini (2011), entre outros.

## **CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), é primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNs (Brasil, 2009, p. 12) é “dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção”. Também define Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009, p. 12).

Ainda de acordo com as DCNs (Brasil, 2009) a criança é um indivíduo histórico que em interações e práticas cotidianas vivenciadas compõe sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, aprende, observa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Essas interações e vivências intensificam-se com a inserção da criança no ambiente escolar, levando-as a se desenvolver, aprender e a socializar.

Conforme Lurkiv e Silva (2018) na Educação Infantil não há disciplinas, mas há conhecimentos e a formação de conceitos que embasam a vida escolar e pessoal das crianças. Contudo, “muitas vezes estes não são priorizados, ou porque os professores desconhecem o que trabalhar ou porque priorizam ações de cuidado sem articular aos conhecimentos científicos” (Lurkiv; Silva, 2018, p. 102-103). Nesse contexto, [...] a Ciência é uma produção humana e cujos conceitos e conhecimentos se fazem necessários na vida de todos, não apenas para aqueles que querem seguir a carreira científica, mas para a formação do cidadão (Lurkiv; Silva, p. 104).

Considerando o pressuposto de que na escola a criança tem contato com o conhecimento elaborado e sistematizado da Ciência, e o contato com o conhecimento científico, é primordial que esse conhecimento seja previamente proporcionado às crianças na Educação Infantil, visto que a Ciência tem em sua tarefa principal a compreensão da vida, no âmbito natural e social, em um movimento constante de superação da aparência dos fenômenos, para a sua essência. “Essa superação da aparência foi e continua sendo necessária, uma vez que aquilo que os fenômenos são de fato não se revela naquilo que nossa percepção é apta a captar (baleia não é peixe!)” (Cambé, 2020, p. 187).

Quando se proporciona conhecimentos científicos, ou seja, quando se ensina/estuda Ciências Naturais com crianças, estuda-se um conhecimento que foi criado, testado

e desenvolvido pela humanidade. Arce, Silva e Varotto (2011), defendem que a Educação Infantil deveria ser palco dos primeiros contatos com as bases e os conceitos das Ciências Naturais. Nesse sentido:

É importante que não subestimemos a capacidade de compreensão dos fenômenos pela criança da educação infantil, mas que a consideremos capaz da superação gradual dos conhecimentos espontâneos por meio do ato educativo. É possível e necessário ensinar ciências aos pequenos com estratégias apropriadas para o seu período do desenvolvimento. (Bauru, 2016, p. 270).

De acordo com Viecheneski e Carletto (2013) a abordagem de Ciências pode favorecer a inserção das crianças em uma nova cultura, a cultura científica, que lhes proporcionará uma compreensão mais crítica do mundo e a aquisição de conhecimentos para distinguir, julgar e fazer escolhas conscientes em seu cotidiano, objetivando uma melhor qualidade de vida.

## **ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) surge no final da década de 1970, tendo como seu idealizador o Professor Dermeval Saviani. O propósito dessa concepção era contrapor e superar as pedagogias não-críticas, como a pedagogia tradicional, a escolanovista e outras. Nesse sentido a Pedagogia Histórico-Crítica:

Trata-se da superação tanto de concepções ingênuas – que consideram a educação escolar como instrumento de equalização social – quanto de concepções reprodutivistas – que entendem a educação como instrumento exclusivamente de reprodução de desigualdades –, compreendendo a escola enquanto realidade histórica e passível de ser articulada ao interesse da classe trabalhadora (Saviani; Duarte, 2010, p.7).

A base filosófica da Pedagogia Histórica Crítica é o Materialismo Histórico Dialético, na qual Dermeval Saviani buscou nos pressupostos teóricos do marxismo os princípios para pensar uma educação voltada para classe trabalhadora. A Pedagogia Histórico-Crítica também conta com uma base psicológica, constituída na Psicologia Histórico-Cultural, a qual compartilha da mesma matriz teórica, ou seja, o Materialismo Histórico Dialético. Martins (2016, p. 41) afirma ser “a Pedagogia Histórico-Crítica fundamento pedagógico da psicologia histórico-cultural e, igualmente, à afirmação da psicologia histórico-cultural como fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica”.

Segundo Martins (2016, p. 69), ainda:

Afirmando que a humanidade dos indivíduos não resulta de desdobramentos espontâneos de características inatas, naturais, mas da apropriação da cultura, a psicologia histórico cultural só pode alinhar-se a uma teoria pedagógica que conceba a educação escolar como processo destinado, sobretudo, a essa apropriação. [...] a unidade teórico metodológica entre esta teoria psicológica e a pedagogia histórico-crítica, haja vista que ambas apontam uma mesma concepção de homem, de sociedade, de desenvolvimento, de conhecimento e, sobretudo, do papel da educação escolar no processo de humanização das pessoas.

Na Pedagogia Histórico-Crítica tem-se o trabalho educativo como uma atividade

intencional, organizada, planejada e dirigida, de acordo com os objetivos e resultados educacionais que se pretendem alcançar (Gualberto; Pacífico, 2021). Vigotski (2006) ressalta que a criança ao entrar na escola possui uma série de aprendizagens, mas que essas aprendizagens não garantem continuidade entre elas e as aprendizagens escolares, assim sendo, caberá ao educador fazer “a mediação da criança com o mundo de forma intencional, buscando as máximas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo” (Marsiglia, 2011, p. 28).

As crianças precisam de uma educação de qualidade e para que isso ocorra essa educação deve estar alicerçada numa base sólida, iniciada desde a Educação Infantil e fundamentada no desenvolvimento da criticidade. Saviani (2011) ressalta que o papel da escola é transmitir de maneira intencional o conhecimento construído e acumulado pela humanidade. Nesse sentido, não é qualquer saber que convém à educação escolar, em uma educação com saber sólida, de acordo com Saviani (2011, p. 18) “é o saber metódico, sistemático, científico, elaborado que passa a predominar sobre o saber espontâneo, natural, assistemático”.

Yendovitskaya (1971 apud Arce; Silva; Varotto, 2011, p. 40) destacam “que durante o período da educação infantil a criança desenvolve muito rapidamente sua atenção involuntária, ao mesmo tempo em que se inicia o desenvolvimento da atenção voluntária.” Nesse sentido, a criança ao ser estimulada pelos adultos intencionalmente será conquistada a interagir e, assim:

Será despertada sua capacidade de concentração, abrindo-se, portanto, caminho para formas mais complexas de atenção, que dessa forma, desenvolve-se por meio da exploração do ambiente no qual a criança se insere e precisa da mediação, da ação intencional do adulto a guiá-la, a provocá-la constantemente. (Arce, Silva, Varotto, 2011, p.41).

O objeto de estudo de Ciências Naturais engloba os fenômenos da natureza em sua gênese e em seu processo de permanência e mudança, incluindo a relação da sociedade humana com esses. Faz-se necessária a integração da criança pequena neste conjunto de conhecimentos ordenados e coerentes, para que possam vivenciar compreender, prever e explicar os fenômenos. O ensino de Ciências Naturais exige “uma compreensão sistematizada dos fenômenos naturais, de sua gênese, de seu desenvolvimento, de suas transformações, de suas leis, de seu impacto nas sociedades humanas e do impacto das atividades humanas na natureza” (Bauru, 2016. p. 266).

Arce, Silva e Varotto (2011, p.24), afirmam que “a criança precisa colocar-se em movimento, precisa explorar esse universo, sendo necessária a presença ativa e intencional de um adulto para transmitir os conhecimentos acumulados na existência humana”. Assim sendo, o ato de transmitir e mediar conhecimentos podem estar presentes em todas as ações do dia a dia, como, por exemplo, no banho, na introdução dos alimentos ao bebê, nas trocas de fraldas, nas brincadeiras no parquinho, no solário e etc (Arce; Silva; Varotto, 2011).

Pensar a formação de conhecimentos do campo de Ciências para crianças pequenas nos convida a considerar sobre como esse processo pode influenciar na formação de funções psicológicas como atenção, percepção, memória, imaginação, etc., propiciando o desenvolvimento integral por meio de ações que visem aprimorar a percepção da criança

sobre os fenômenos da natureza, oferecendo-lhes um acervo explicativo para as inúmeras interrogações lançadas por elas sob a forma dos infinitos “porquês” (Cambé, 2020).

É preciso considerar também as especificidades da periodização, compreendendo as idades de 0 a 5 anos, atribuindo especial atenção às principais atividades desencadeadoras de desenvolvimento, denominadas de Atividades-Guia<sup>3</sup>, descritas no quadro 1.

Quadro 1: Periodização do Desenvolvimento Psíquico



Fonte: Abrantes (2012).

Tendo em vista a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento infantil, indagamo-nos de que maneira a PHC articula-se ao trabalho com crianças pequenas (de até 5 anos), levando em consideração as particularidades do destinatário desta etapa educativa, bem como do conhecimento científico (conteúdos).

## CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRÁTICA PEDAGÓGICA

As crianças, por também participarem das relações sociais apresentam capacidade de estabelecer relações com o meio ambiente, podendo influir sobre ele, pois “as explicações e os conceitos que formou e forma, em sua relação social mais ampla do que a escolaridade, interferem em sua aprendizagem de Ciências Naturais” (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2011, p. 131). Diante das negativas ao ato de ensinar sistematicamente na Educação Infantil, Arce (2004, p. 164) afirma que “o que parece ser uma valorização real da criança e da infância constitui-se em recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade”.

<sup>3</sup> Nesse contexto, a escola adquire um papel fundamental no processo de socialização. Atividade-guia, segundo Leontiev (2001) é a atividade principal no desenvolvimento da criança em determinado período do desenvolvimento. Principal no sentido que dela depende as principais mudanças na formação da personalidade e dela depende o surgimento das demais atividades no processo de desenvolvimento.

ção dos elementos culturais e do saber historicamente acumulado. A socialização do saber sistematizado e científico, segundo Arce (2010, p. 32), se dá por meio da transmissão e assimilação, visto que “não há reprodução sem repetição, sem transmissão. Ou seja, a criança precisa ser ensinada e o seu ato de assimilação envolverá a reprodução, a repetição, o esforço com o fim de alcançar-se a automação”. Assim sendo:

Na medida em que se constata que as funções psicológicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, conclui-se que o ensino não deve basear-se na expectativa de maturação espontânea das funções psíquicas superiores, nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens. Ao contrário, o ensino é responsável por promover seu desenvolvimento. Isso significa que a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento abstrato, entre outras funções psicológicas, não se desenvolverão natural ou espontaneamente na criança, mas dependem dos processos educativos (Pasqualini, 2011, p. 72).

Nesse sentido, a Perspectiva Histórico-Crítica e Histórico-Cultural defende a importância de oportunizar, desde a Educação Infantil, a cultura sistematizada (Arce, 2010).

Tomamos como hipótese central, que no cerne do preceito vigotskiano segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos - com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica (Martins, 2011, p. 13).

Sabendo que não há dúvidas sobre a importância da formação da cultura científica desde a Educação Infantil, é preciso lembrar que não se pode desconsiderar as especificidades desta faixa etária. Considerando as atividades guia já descritas anteriormente para cada faixa etária (Quadro 1), tem-se o jogo de papéis sociais como a atividade principal para crianças de 4 a 5 anos, por meio da qual terão a oportunidade de adentrar no mundo dos adultos, realizando papéis que são representativos do meio social. Contudo:

Isso não significa desconsiderar as especificidades desta faixa etária. Concordamos com o fato de que o jogo de papéis sociais enquanto atividade principal é importante na educação infantil. Por meio dele a criança tem a oportunidade de penetrar no mundo dos adultos, realizando papéis que são representativos do seu meio social. Também entendemos que essa atividade pode produzir revoluções no desenvolvimento psíquico da criança, contribuindo para a formação da sua personalidade. Contudo, isso não descarta a necessidade de um bom direcionamento pedagógico do professor, para que a brincadeira possa promover o desenvolvimento psíquico em sua potencialidade. Da mesma forma, isso não significa que os conhecimentos científicos devam ficar em segundo plano ou mesmo ausentes na educação infantil. (Bernardo; Pina, 2013, p. 7).

Com base nos fundamentos já apresentados, propõe-se uma sequência de atividades sobre o conteúdo solo, para turmas de infantil 5 (4 a 5 anos). Este conteúdo está previsto no Currículo da rede de Ensino Municipal de Cambé, e está relacionado ao campo de experiência: O eu, o outro e o nós; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações, contidos no documento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Oliveira (2019, p. 17) pontua que:

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o solo é mal abordado, sendo sua menção reduzida. Observando os livros didáticos de Geografia e Ciências do Ensino Fundamental e livros paradidáticos, conseguimos identificar os conteúdos sobre o solo e suas deficiências. Em geral, o conceito de solo aparece em segundo plano, mal elaborado e com critérios incorretos ou ultrapassados. O solo é visto somente do ponto de vista econômico, não havendo nenhuma ou pouca relação com sua origem, formação, potencialidades, nova classificação, problemas e conservação.

Além disso, Oliveira (2014, p. 211) ressalta que “o conceito de solo é muito abstrato, pois muitas vezes o estudante não tem contato algum com o solo no seu dia a dia, principalmente em uma cidade muito impermeabilizada [...]”.

A partir dessa conjuntura, elaborou-se adiante uma sequência de atividades para aplicação, com objetivo de ensinar o conceito de solo às crianças pequenas. A proposta possui uma grande variedade de atividades para possibilitar o alcance da aprendizagem, iniciando pela leitura de literaturas; apresentação de uma situação problemática pelo professor relacionada ao conceito de solo; formulação de questões desencadeadoras de pensamento (perguntas); explicitações de suposições; experimentações; generalizações e síntese das conclusões e ainda avaliação.

Faria e Coltri (2024, p.24) pontuam as proposições de Vygotsky acerca da resolução de problemas, isto é:

Na obra *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky (2008) propõe que a construção conceitual não se desenvolve de maneira uniforme, e sim intrincada e, por isso, é preciso buscar na concretude (realidade do aluno) experiências para se compreender e analisar a complexidade. Isso ocorre por meio de diálogos entre conhecimentos (prévios, espontâneos e os científicos), dialeticamente e de forma mediada (pela ação docente, de forma intencional), em direção à resolução de problemas.

O desenvolvimento das atividades é combinado com a leitura de literaturas infantis previamente selecionadas e com experimentações em aula, bem como a sistematização do conteúdo solo decomposto em unidades menores: formação, composição, cor, textura, utilização e conservação. A duração desta sequência de atividades é de 6 aulas de 50 minutos cada. Assim sendo, organiza-se a sequência de tal forma:

## **SEMANA 1 (2 AULAS DE 50 MINUTOS) – ONDE AS PLANTAS CRIAM SUAS RAÍZES?**

1º momento: Inicialmente haverá a leitura da história infantil: “A Sementinha que não queria nascer”, de autoria de Patrícia Kenney e Richard McFadden. O professor fará com que as crianças façam uso da criatividade e imaginação, trazendo as falas das crianças para o contexto da história, quando ressalta duas das funções do solo, ser substrato das plantas e habitat de seres vivos, como a minhoca da literatura utilizada. Por meio da contação de história, o professor iniciará a problematização.

Nesse contexto, “a história funciona como estimulador do raciocínio, para a realização das associações com o cotidiano e as aproximações com o conteúdo proposto sobre o

solo, local onde vivemos, plantamos, brincamos, moramos e abriga outras formas de vida (Nunes, 2023, p. 15)".

2º momento: Apresentar uma situação problema: Onde a Sementinha morava? Após a leitura, o professor fará perguntas às crianças e estimulará a participação das crianças, tais como: "Onde a sementinha morava"? "Que outro nome a terra tem"? "O que tem dentro do solo"? "Você já encontrou bichinhos no solo: Quais"? "Como era o solo da história (cor, textura, composição)"? "Em que locais há terra como na história"? "O chão (terra-solo) da história servia para quê fins"? "Que outros fins o solo tem"? As perguntas devem ser registradas na lousa, bem como as respostas das crianças. Também poderão ser registradas em cartaz para que as hipóteses das crianças sejam confirmadas ou não após o término da sequência de atividades.

Mediante respostas, suposições e argumentações, como participação nos diálogos e discussões para a construção do conceito, tendo como base a leitura, "promovem-se as associações e a provocação do raciocínio para as formulações de hipóteses dos estudantes sobre o assunto" (Nunes, 2023, p. 16). Com as discussões e principalmente mediação do professor haverá soluções para a situação problema, ou seja, as crianças poderão dizer que a sementinha morava na terra e/ou solo. Para sistematizar o conhecimento apreendido, as crianças farão registros por meio de desenhos, associando a história ouvida e o solo como veem no seu cotidiano.

3º momento: Atividade de observação e seu registro. Nesse momento o professor levará seus alunos para realizar a observação do ambiente escolar, realizando um passeio pelo pátio da unidade escolar, para observar os locais onde possam ser encontradas plantas, árvores, grama, terra-solo. O professor poderá deixar previamente construído um pequeno buraco no pátio/gramado para que as crianças possam observar e tocar o solo, vendo sua cor e sentindo assim sua textura. Após retornarem à sala de aula, as crianças farão registro por meio de desenho das observações realizadas, principalmente do solo que tocaram.

## **SEMANA 2 – (2 AULAS DE 50 MINUTOS) – DE ONDE NASCE O SOLO?**

1º momento: Caixa surpresa com uma rocha dentro. O professor levará para a sala de aula uma caixa surpresa, onde haverá a resposta para a questão problematizadora, ou seja, a rocha (mãe do solo), preferencialmente uma rocha em processo de alteração/decomposição. Inicialmente, relembra com as crianças a história da "Sementinha que não queria nascer" e o conteúdo trabalhado na semana anterior, principalmente a observação do solo no pátio da escola.

Neste momento o professor apresentará às crianças uma porção de terra-solo em uma pequena bacia, para lembrar a aparência do mesmo, a cor e a textura. Após todas as crianças terem tocado essa amostra de solo, o professor lançará a questão problema: De onde nasce o solo?

O professor perguntará as crianças: "Vocês já pensaram de onde nasce o solo"? Colocar a questão problematizadora na lousa ou em cartaz e registrar as respostas (hipóteses) das crianças. Perguntas-questões: "Como será que o solo se forma"? "De onde ele veio"? "Quando ele nasceu"? "Qual o tamanho do solo"? O professor dará pistas para que as crianças se aproximem da solução do problema, como por exemplo, mostrar a história "Sementinha que não queria nascer" para observarem na ilustração se há alguma

informação esclarecedora; apresentar às crianças imagens de locais com solo exposto; com a rocha em evidência (figura 1) e perfis de solos, projetados em tamanho grande na sala de aula.

**Figura 1: Rocha exposta**



*Fonte: Elaborado pelos autores (2020).*

Nesse momento, com as hipóteses da origem do solo já devidamente registradas, o professor usará a caixa surpresa e revelará a resposta da questão problema, que poderá confirmar ou refutar as hipóteses levantadas pelas crianças. Mostrará a rocha com sua parte externa em processo de alteração/decomposição que representa o início da formação do solo.

Com esta amostra de rocha em decomposição, o professor explicará as crianças que muitos agentes, como: raízes, musgos, bactérias, frio, calor, água, sol, vento, agem sobre a rocha (pedra) todo tempo e assim ela sofre alterações e se decompõe, iniciando assim a formação dos solos. Durante a explicação as crianças poderão manipular a rocha, tocando e tirando pedaços, comprovando assim sua desagregação/decomposição.

2º momento: Montagem do perfil de solo. O professor levará para sala os materiais para montar o perfil de solos com as crianças: Rocha mãe (basalto), rocha em decomposição, rochas brita, areia, solo, matéria orgânica, minhocas (se for possível) e um aquário ou vaso transparente compatível ao aquário. Montar o perfil de solo (Figura 2), horizonte em cima de horizonte (as camadas), na seguinte ordem crescente: rocha mãe (pedaços de basalto), rochas em pedaços menores (basalto), rocha alteradas (decomposição), areia, solo avermelhado, solo mais escuro (humus) com matéria orgânica (folhas, grama). Durante a montagem o professor explicará que o solo é formado por rochas (pedaços de pedras), restos de animais e plantas (folhas e galhos) mortos que se decompõem e passam a fazer parte do solo, além dos animais vivos que habitam nele.

**Figura 2: Perfil de solo**



*Fonte: Elaborado pelos autores (2021).*

A montagem do perfil de solo objetiva a observação, comparação e compreensão acerca dos componentes que formam o solo e como estão dispostos no ambiente, desse modo, “as crianças observam como o solo se apresenta, no ambiente, a partir dos horizontes (camadas), levando-os a refletir sobre como se aparenta abaixo da superfície e os materiais que o compõem [...]” (Nunes, 2023, p.17).

O professor estimulará as crianças a observarem e pensarem sobre os fatores que permitiram essas formações, falando sobre o intemperismo (ação física, química e biológica que desagrega e decompõe a rocha), perceberem a diferença entre os materiais constituintes do solo, as cores, texturas e odor de cada material componente, além de relacionar com os locais onde esses materiais podem ser encontrados (desde o pátio da escola, a toda superfície terrestre).

3º momento: Atividade de observação e seu registro. O professor enquanto mediador do processo usará questões/perguntas desencadeadoras de pensamento para direcionar a observação do perfil de solo pronto, tais como: “Que material foi usado no fundo do aquário (recipiente)”? “Por que está nesta ordem”? “O que aconteceu ao longo do tempo para ficar assim”? “Quer parte do perfil é onde piamos e podemos viver”? “Qual a importância do solo para a vida no planeta Terra”?

Como forma de registro as crianças farão desenhos do perfil de solo. Após todas as informações contextualizadas e estruturadas, estabelecemos os conceitos científicos para realizar as relações. Espera-se que as crianças obtenham a noção de “chão” como o solo.

O professor poderá ainda construir um texto coletivo sobre a experimentação e aprendizagem ocorrida na aula. O solo é encontrado na superfície da Terra. Ele é importante para a vida e o crescimento das plantas, dele muitos seres vivos retiram seu alimento. O solo é formado pelo desgaste das rochas devido ao vento, à chuva, sol e outros fatores. No solo é onde moramos, plantamos e vivemos.

### **SEMANA 3 – (2 AULAS DE 50 MINUTOS) – TODOS OS SOLOS SÃO IGUAIS?**

1º momento: Inicialmente haverá a leitura da história infantil: Começo, Meio e Fim: o solo é assim, da EPAGRI-SC – Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina. Este livro apresenta uma viagem pela América Latina, guiada por dois simpáticos personagens: um tatu e um menino indígena. Trata-se de uma aventura que tem como finalidade conhecer a diversidade dos solos brasileiros, da Mata Atlântica, da região Amazônica, Cerrado, Caatinga, Campos Sulinos e América Central. Por meio da contação de história, o professor iniciará a problematização, voltada para a questão-problema: Todos os solos são iguais?

Após contar a história, o professor fará questionamentos às crianças: “O que significa o nome da personagem principal (Ibiacy)”? “Quem era o melhor amigo de Ibiacy e onde esse tipo de animal mora”? “Que conhecimentos o tatu possuía”? “O que os dois personagens fizeram juntos”? “O que o tatu fez no lugar do primeiro acampamento”? “Como era o solo daquele lugar”? “Como era o solo do segundo lugar que Ibiacy e o tatu acamparam”? “Como era o solo do terceiro lugar onde estiveram, na Mata Atlântica”? “Como era o solo do quarto lugar que estiveram: os Campos Sulinos”? “Como era o solo do Pantanal”? “Como era o solo da Floresta Amazônica”? “Como eram os solos do lugar da América Central onde estiveram”?

O professor poderá recorrer/voltar à história para as crianças lembrarem os lugares e tipos de solos descritos. Também poderá anotar na lousa ou em cartazes os tipos de solos mencionados. Após esses procedimentos, o professor fará a pergunta-questão problema? “Todos os solos são iguais”? É esperado que a resposta seja não, por terem percebido os vários tipos de solos apresentados pelo tatu na história.

2º momento: Atividade de Observação e Experimentação. Realização de um experimento com 3 tipos de solos: argiloso, arenoso e humoso. O professor trará para a sala de aula, previamente separadas, 3 amostras de solos, uma amostra de solo argiloso, uma de solo arenoso e outra de solo humoso. As crianças farão a observação das amostras, bem como a manipulação pelo toque, para sentir a textura dos solos. O professor deve chamar a atenção das crianças para que observem a diferença das cores entre os 3 tipos de solos. Na impossibilidade de utilizar esses 3 tipos de solos, o professor poderá utilizar somente os componentes destes 3 tipos solos (areia, argila e húmus), a fim de que as crianças reconheçam as diferenças de cor, textura, odor e demais elementos característicos em cada um deles (Figura 3).

Segundo Nunes (2023, p. 20), “esse momento fornece a oportunidade de participação e envolvimento das crianças no processo de construção do conhecimento a partir da reflexão e das falas sobre os conceitos a serem apreendidos na observação de um fenômeno”.

**Figura 3: Argila, areia e húmus**



*Fonte: Nunes (2023, p. 20).*

O professor disponibilizará água para que as crianças possam fazer experimentos com os 3 diferentes materiais (argila, areia e húmus), misturando cada material com água para observar e sentir a textura com os dedos. Durante essas observações o professor deverá fazer correlação com a história “Começo, meio e fim: o solo é assim”, perguntando as crianças com qual solo da história cada amostra se assemelha.

Após as observações e experimentações, as crianças farão desenhos representando cada um desses materiais (solos), utilizando as cores mais próximas à realidade das amostras.

3º momento: Atividade de observação e registro. Após todas as possibilidades de observação e experimentação realizadas pelas crianças, espera-se que eles já consigam resolver a questão-problema: “Todos os solos iguais”? E então o professor fará o questionamento e as crianças responderão quais suas conclusões. Em seguida, podem formular coletivamente um pequeno texto na lousa com as conclusões alcançadas.

Para finalizar essa sequência de atividades sobre solo, as crianças farão uma atividade artística de pintura com solo. Seguir a receita disponibilizada pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Embrapa (2010). O material básico para a confecção da tinta de solo e pintura é composto por: amostras de solos com cores diferentes (peneirados); cola branca (tipo escolar ou de artesanato); água limpa; dosadores (colher de sopa, tampinhas de refrigerantes, potinhos); agitadores (colher de café, palitos de madeira ou plástico); recipientes para o preparo da tinta e lavagem dos pincéis (garrafas PET, potes de iogurte, vidros de maionese, etc.); pincéis para artesanato; materiais a serem pintados (tecido ou papel); panos para limpeza dos pincéis e mesa (panos de chão de algodão); secador de cabelo (agiliza a secagem da pintura) – opcional.

O professor disponibilizará folhas de papel sulfite ou outro tipo de papel, e os ingredientes descritos na receita e cada aluno fará seu desenho conforme desejar, os quais serão expostos após estarem secos.

Finalmente, ainda é preciso lembrar que:

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma abordagem que propicia aprendizagem de conteúdos sistematizados na Educação Infantil, sobretudo por

meio de jogos, brincadeiras, leituras de livros e perguntas claras. Assim, as crianças são consideradas, para além da concepção hegemônica e predominante nesta etapa da Educação Básica, capazes de compreender o conteúdo sistematizado de modo efetivo, o que tem caráter emancipatório e caminha em direção de uma sociedade que possa superar as desigualdades, via conhecimento acumulado historicamente, que valoriza a escola como espaço de luta e emancipação da classe trabalhadora (Jacinto; Ruckstadter, 2022, p. 18).

Nesse sentido, esta proposta de trabalho sobre o solo na Educação Infantil comporta atividades intencionais, mediadas e sistematizadas objetivando a formação inicial de conceitos científicos e conseqüentemente a socialização do saber sistematizado pela humanidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores abordados nesta pesquisa defendem uma educação voltada à sistematização dos saberes através da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizando-se não apenas da teoria, mas também da criação de práticas pedagógicas com intencionalidade pelos professores da Educação Infantil para que esses pequenos indivíduos pertencentes à nossa sociedade, por meio de uma educação de qualidade tenha o desenvolvimento e aprendizagem integral.

O presente trabalho de pesquisa, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, possibilitou a descrição de uma prática pedagógica de Ciências Naturais para a Educação Infantil, compromissada com a socialização do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade desde os primeiros anos de vida.

O estudo traz aspectos que demonstram a viabilidade dessa perspectiva na Educação Infantil, ou seja, um trabalho pautado na problematização e sistematização de atividades que buscam a construção do conhecimento, neste caso específico, do conceito de solo.

Finalmente, enfatiza-se que a abordagem dos conceitos científicos pode contribuir para as crianças sejam inseridos na cultura científica, que possa possibilitar ver e compreender o mundo com criticidade e com conhecimentos para fazer escolhas conscientes em seu cotidiano, em direção a uma melhor qualidade de vida.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. **Periodização do Desenvolvimento Psíquico**. Faculdade de Ciências. UNESP de Bauru, Bauru, 2012.

ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

ARCE, A. Pedagogia da infância ou Fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS; L. M. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 13-36.

ARRUDA, V. A. B.; BARROS M. S. F. Contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica na educação infantil: a socialização do saber sistematizado em questão. **Revista**

HISTEDBR, Campinas, v.20, p. 1-12, 2020.

BAURU. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] / Organizadoras: J. C. Pasqualini, Y. N. Tshako. – Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

BERNARDO, L. A.; PINA, L. D. “Descobrimo o corpo humano”: a prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 52, p. 301–320, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i52.8640244. Disponível em: <periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640244>. Acesso em 30 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <meec.gov.br/basenacionalcomumcurricular>. Acesso em: 18 out. 2024.

CAMBÉ, Secretaria Municipal de Educação. Rede Municipal de Ensino. **Currículo para a rede Municipal de Ensino**. Cambé, PR: SEMED, 2020.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FARIA, D. R.; COLTRI, P. P. A contribuição de Dewey, Vygotsky e Morin para o ensino de mudanças climáticas. In: CARNEIRO, C. D. R.(org.) **Explorando a Terra na Educação Básica**. São Paulo: Beca, 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUALBERTO, M. L. C.; PACÍFICO, J. M. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à formação e organização do trabalho docente na educação infantil. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 01-21, 2021.

IURKIV, R.; SILVA, V. S. Ciências na educação infantil: Características e possibilidades. **TRIVIUM - Revista eletrônica multidisciplinar da Faculdade do Centro do Paraná**. – Pitanga: UCP, v.5, n. 1, jan./jun. 2018.

JACINTO, C. C; RUCKSTADTER, V. C. M. Pedagogia Histórico-Crítica: uma revisão integrativa no contexto da educação infantil. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, v. 29, n. 12, p.213-233, jan/dez, 2022.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados. 2011.

MARTINS, L.M. Fundamentos da Psicologia Histórica Cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBHAR, F. F. S. (orgs): **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

NUNES, M. R.M. **Sequência Didática Contar e encantar**: Solo – A pele da Terra, o nosso lugar! (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - PROPEC - Instituto Federal do Rio de Janeiro

– IFRJ, 2023.

OLIVEIRA, D. de. O conceito de solo sob o olhar de crianças do Ensino Fundamental em escolas de São Paulo-SP. **Ciência e Natura**, Santa Maria, v. 36, Ed. Especial, p. 210-214, 2014.

OLIVEIRA, D. **Proposta de projeto interdisciplinar de Educação em Solos para a educação básica**: estudo comparativo entre os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e as funções do solo. (Tese apresentada ao Departamento de Geografia) Universidade de São Paulo, Departamento de Geografia. São Paulo, 2019.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico cultural e histórico-crítica. IN: MARSIGLIA, A. C. G (org). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas: Autores associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 45, p. 422 – 590, 2010.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETO, M. Por que e para quê ensinar ciências para Crianças. **R. B. E. C. T.**, vol. 6, n. 2, 2013. Disponível em: <periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/viewFile/1638/1046>. Acesso em: 15 ago. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotski, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006, p.103-117.

# PANORAMA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ACERCA DO IMPACTO DA AFETIVIDADE NO LETRAMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOMÉTRICA

OVERVIEW OF SCIENTIFIC PRODUCTIONS ON THE IMPACT OF AFFECTIVITY ON CHILDREN'S LITERACY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A BIBLIOMETRIC REVIEW

Recebido em: 27/11/2024  
Aceito em 05/12/2024

*Daniela Pinto Cavalcante*<sup>1</sup>  
*Kaite Zila Wrobel Luz*<sup>2</sup>

## RESUMO

Na educação o professor e o estudante são afetados mutuamente no processo de formação, podendo interferir na construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo do estudante. Este trabalho possui como objetivo investigar e apresentar as produções acadêmicas realizadas sobre os impactos da afetividade no letramento na criança da educação infantil nos últimos dez anos no Brasil, por meio de uma feita uma revisão bibliométrica que extraiu dados da base do "Google acadêmico", no período de 2015 a 2024. A pesquisa dos artigos na base de dados foi realizada utilizando os descritores "alfabetização", "letramento", "afetividade" e "educação infantil", focando nos títulos das pesquisas. Foram selecionados 18 estudos para análise nesta revisão. Ações educativas como a contação de histórias e projetos de leitura implantados nas escolas contribuem para a criação de vínculos afetivos entre professores e estudantes. A partir de 2020, observou-se um aumento nas publicações relacionadas a essa temática, com o maior número de estudos publicados em 2023. Publicações sobre o tema foram encontradas em todas as regiões do país, mas a região Norte, especialmente nas áreas mais interiores, destacou-se pelo maior número de publicações.

**Palavras-chave:** Afetividade. Alfabetização. Letramento. Educação Infantil.

## ABSTRACT

In education, teachers and students are mutually affected in the training process, which can interfere in the construction of knowledge and the student's cognitive development. This work aims to investigate and present the academic productions carried out on the impacts of affection on literacy in early childhood education children in the last ten years in Brazil, through a bibliometric review that extracted data from the "Google Scholar" database, from 2015 to 2024. The research of the articles in the database was carried out using the descriptors "literacy", "literacy", "affection" and "early childhood education", focusing on the titles of the researches. Eighteen studies were selected for analysis in this review. Educational activities such as storytelling and reading projects implemented in schools contribute to the creation of emotional bonds between teachers and students. Since 2020, there has been an increase in publications related to this topic, with the largest number of studies published in 2023. Publications on the topic were found in all regions of the country, but the North region, especially in the most inland areas, stood out for the largest number of publications.

**Keywords:** Affection. Literacy. Literacy. Early childhood Education.

1 Discente do curso de Pedagogia..

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG, Professora colaboradora pelo Departamento de Pedagogia, Campus de Irati da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro).

## INTRODUÇÃO

É fundamental levar em conta o impacto emocional como elemento essencial na construção de significados atribuídos às palavras. Especificamente, o processo de aprendizagem da linguagem escrita está profundamente vinculado ao que desperta o interesse e emociona as crianças, conectando-se diretamente às suas vivências sociais e culturais. As crianças precisam formar compreensões sobre a escrita, mesmo antes de aprenderem a utilizá-la. Essas compreensões estão associadas às experiências com a linguagem escrita e seus propósitos sociais, além de se vincularem às representações simbólicas, que estão diretamente conectadas ao que influencia o indivíduo emocionalmente. (Dominic et al., 2018)

A partir da criação de um ambiente acolhedor, seguro e propício ao diálogo, o educador estimula o crescimento das habilidades sócio afetivas, como empatia, cooperação, respeito e autogerenciamento emocional. Essas habilidades são fundamentais para o bem-estar e o sucesso não apenas na escola, mas também na vida como um todo.

Entende-se que destacar o perfil das produções acadêmicas acerca da temática afetividade e seu impacto no letramento na educação formal infantil, pode contribuir para um melhor entendimento por parte dos atores sociais envolvidos no processo educacional quanto a direção bibliográfica dessa área de conhecimento. Diante disso, o presente projeto de pesquisa tem como objetivo geral realizar uma revisão bibliométrica abrangente das produções científicas que abordam o impacto da afetividade no letramento das crianças na educação infantil.

Para atingir tal objetivo, foi realizada uma busca sistemática em bases de dados científicos para identificar os estudos relacionados ao impacto da afetividade no letramento das crianças na educação infantil, que envolveu a seleção de artigos relevantes que se enquadrem nos critérios de inclusão estabelecidos para a revisão bibliométrica e análise dos dados extraídos dos artigos selecionados, como ano de publicação, autoria, periódicos onde foram publicados e palavras-chave utilizadas.

Espera-se que os resultados dessa pesquisa proporcionem insights valiosos e o direcionamento das obras sobre o tema, para educadores, pesquisadores e profissionais da área de educação infantil, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e a promoção de um ambiente educacional mais favorável ao letramento das crianças. Além disso, ao destacar a importância das obras acerca da afetividade nesse contexto, espera-se sensibilizar a comunidade acadêmica e educacional para a necessidade de considerar aspectos emocionais no processo de ensino e aprendizagem.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A educação infantil desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizado e desenvolvimento integral. Nesse contexto, o letramento é entendido como o processo pelo qual as crianças adquirem habilidades em compreender como os textos fazem parte do seu cotidiano, relacionando-o a uma função social, assumindo um papel fundamental para a leitura e escrita. No entanto, além das habilidades técnicas, é importante considerar o impacto da afetividade nesse processo (Coelho; Castro, 2010).

A afetividade refere-se às emoções, sentimentos e relações interpessoais estabele-

cidas no ambiente educacional. Desempenha um papel significativo no engajamento das crianças com as atividades de leitura e escrita, influenciando diretamente a motivação, o interesse e a percepção delas em relação ao aprendizado. Compreender como a afetividade impacta o letramento na educação infantil é fundamental para promover práticas pedagógicas mais eficazes e adequadas às necessidades das crianças (Amorim; Navarro, 2012).

De acordo com Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998), o Brasil vive uma grande expansão na educação infantil, transformações no modo de vida dos indivíduos, mulheres mais presentes no mercado de trabalho, novas estruturas familiares promoveram uma maior atenção e demanda para uma educação institucional para as crianças.

Com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em 1990 (Brasil, 1990), a educação passa a ser um dever do Estado e direito da criança. Sendo assim, a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, incluindo crianças de zero a seis anos com o objetivo em promover o seu desenvolvimento de forma integral, através de um ambiente socializador, com experiências prazerosas contribuindo para o exercício da cidadania, tendo em vista, as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas da criança (Brasil, 1998).

Piccoli et al. (2019) acrescenta que no Referencial Curricular consta que a educação infantil tem como objetivo principal zelar pelo bem-estar do estudante, dentro de um ambiente formal acolhedor, abrangendo aspectos como nutrição, higiene, cognitivo e afetivo. Obtendo educar a criança de forma encontrar sua identidade através de atividades lúdicas, priorizando o seu desenvolvimento integral, explorando os seguintes eixos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade

Para Piccoli et al. (2019) o ser humano já nasce imerso na esfera da afetividade, sendo que a escola desempenha um papel fundamental na relação entre professor e estudante, bem como no processo de ensino-aprendizagem. O professor é a conexão vital que possibilita a formação plena do estudante, assumindo a responsabilidade de organizar sua prática pedagógica de maneira eficaz. Essa organização envolve estabelecer uma relação de respeito e confiança com o educando, reconhecendo suas necessidades emocionais e oferecendo um ambiente seguro e acolhedor.

Por um longo tempo, a meta das escolas era alfabetizar os indivíduos, deixando-os aptos a ler e a escrever, com o avanço das pesquisas o entendimento quanto a alfabetização mudou, a educação formal precisaria ir além e mostrar que a leitura e a escrita possuem uma função social. O termo letramento surgiu com o novo rumo que a educação começava a tomar no final da década de 80 e início de 90, priorizando a formação de um leitor frequente e competente. Na perspectiva tradicional, o aprendizado é geralmente tratado como uma técnica: a criança aprende a copiar, decifrar, reproduzir sons de um texto e replicar formas. No entanto, a contribuição foi trazer uma explicação que reconhece que, além da mão que segura o lápis, dos olhos que observam e dos ouvidos que ouvem, existe uma criança que pensa. Essa criança não pode ser reduzida a um conjunto de sentidos e habilidades motoras; ela reflete sobre a linguagem escrita, e os aspectos conceituais envolvidos nesse processo de aprendizagem devem ser compreendidos. (Ferreiro, 1985, p. 14)

Soares (2019, p.37) ainda completa: “Há hipótese de que tornar-se letrado é tam-

bém tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar uma pessoa analfabeta e iletrada”.

O letramento inicia muito antes da criança saber compreender o processo de escrita e leitura, quando a criança nasce, ela já está inserida em uma sociedade que possui muitos signos, o contato diário com sua mãe e familiares próximos introduzem o indivíduo no mundo letrado, sendo expostas a livros literários, placas, jornais, revistas entre outros. Quando essa criança adentra para a educação infantil, ela traz consigo um conhecimento de mundo a partir de suas experiências de vida, cabe a escola dar continuidade a esse ciclo no processo de letramento e posteriormente a alfabetização, que são elementos distintos mas ambos fazem parte desse processo, sendo assim a leitura e a escrita precisam fazer sentido para a criança criando uma relação interpessoal (Atty et al., 2021)

No caminho percorrido pelo estudante no processo de letramento e alfabetização é necessário que se tenha profissionais afetivos, que enxerguem o estudante como um todo, de forma a entender como o modo de vida do indivíduo influencia significativamente o seu processo de aprendizagem, alguns estudantes precisam de uma atenção mais individualizada, mas para isso, é preciso que ocorra troca de experiência entre ambos, transmitindo segurança, observando suas potencialidades, dificuldades, buscando metodologias adequadas para o avanço do estudante nesse processo tão importante para o desenvolvimento educacional do indivíduo que é o processo de letramento e alfabetização (Machado et al., 2018)

Nessa perspectiva, Atty et al. (2021) acrescenta que no Brasil, Paulo Freire foi o precursor em discutir a criança como um ser social e de interação trazendo consigo todo um conhecimento que deve ser levado em consideração no processo de ensino e aprendizagem, criticou materiais generalizados, como por exemplo, o uso de cartilhas prontas que não representam o contexto de vida do estudante, sendo hoje um dos maiores desafios para a educação moderna. Pontes (2016, p. 199) ressalta que o Conhecimento é uma expansão contínua, que uma vez iniciado, só finaliza com o fim da vida, a aprendizagem é a vontade de aprender, uma determinação, um sentimento individual de escolher aquilo que bem entende, a buscar seus objetivos e metas. O indivíduo encontra força necessária para manifestar seu entusiasmo por novos conhecimentos.

É comum e natural relacionar a educação infantil, assim como a infância em si, com a afetividade. Ao observarmos o desenvolvimento da criança desde seus primeiros momentos e descobertas, fica evidente a importância da afetividade nesse processo. É natural considerar a necessidade do afeto para o desenvolvimento integral da criança durante a infância (Figueiredo; Do Nascimento, 2021).

Piletti e Rossato (2013) entendem que Wallon (1968) atrela ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores do homem as condições oferecidas pelo meio, acreditando que a inteligência surge depois da afetividade, ou seja, desenvolvimento cognitivo e afetividade são indissociáveis, um entendimento fundamental na aprendizagem escolar com êxito, o autor defende ainda que a educação deve desenvolver o ser humano de forma integral, social, intelectual e afetiva (Piletti; Rossato, 2013). Nesse contexto, o papel do educador é fundamental para o desenvolvimento infantil socioafetivo no ambiente escolar. A influência do educador na vida das crianças não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas também se estende ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a cooperação, a autoestima, o trabalho em grupo, a comunicação,

o respeito, e a resiliência dentre outros. É por meio do exemplo e do estímulo adequado que o educador pode contribuir para a formação de indivíduos mais saudáveis e felizes (Silva et al., 2023).

Rego (2013) analisando os escritos de Vygotsky (1984) compreende que o processo de interação social da criança com o mundo e o grupo social que faz parte, acontece inicialmente no âmbito familiar e posteriormente vai desenvolvendo com o meio externo, visto que para ele a criança não é um ser comparável a uma “folha em branco” ela já produz sua história e quando essa passa a ter contato pleno com o mundo que o cerca, começa a sistematizar novos conhecimentos e amadurecer suas concepções (Rego, 2013).

A globalização mudou a forma de vida das pessoas, os avanços tecnológicos no que envolve o acesso às informações e comunicação trouxeram uma interação mais dinâmica entre as pessoas e conseqüentemente entre professor e estudante, essa nova relação faz com que a prática docente esteja direcionada para atender e entender a necessidade do estudante, para isso, o professor precisa conhecer o cotidiano, compreender o meio no qual o discente está inserido e relacionando toda a sua ação desenvolvida em sala de aula com os conteúdos trabalhados, assim, o docente estará interferindo positivamente no aprendizado do estudante e possibilitando seres capazes de afetar a sociedade (Junckes, 2013).

No contexto atual das famílias brasileiras, a necessidade de obter uma renda para se manter, os pais passam o dia trabalhando fora e, conseqüentemente, a criança passa a ter o convívio maior na escola do que em casa. A escola deve proporcionar e preparar um ambiente mais afetivo, essa responsabilidade não é apenas do professor, este também precisa de um local favorável que lhe proporcione condições para colocar em ação suas práticas pedagógicas e a promoção de uma capacitação continuada desse profissional (Da Silva Mesquita et al., 2021).

A vida da criança muda quando ela entra na escola, a relação com os professores faz parte de um pequeno e íntimo círculo de contatos. Esse sentimento de mudança pode acarretar no seu desenvolvimento social, pois muitas crianças não estão familiarizadas com o ambiente escolar, visto que a educação é uma ferramenta essencial no processo de desenvolvimento da criança e seu contato com outras pessoas, no caso o educador numa relação recíproca permite uma construção social ativa da qual ela se beneficia no seu desenvolvimento e crescimento pessoal (Arce; Newton, 2006).

No processo de aprendizagem a criança precisa ser desafiada para que ocorra o desenvolvimento do seu campo cognitivo, ocasionando uma instabilidade emocional, que é necessária para que avance essa etapa. Um ambiente acolhedor onde o estudante se sinta seguro e confiante as chances de êxito nesse processo é mais certo, já os estudantes que possuem problemas emocionais na qual não há acolhimento pode acarretar um atraso em alguma área do cognitivo, se comparado com outras crianças da mesma idade, assim comprometendo seu nível operatório. O educador precisa conhecer a interioridade afetiva de cada criança, para que consiga promover o desenvolvimento integral do estudante (Da Silva Mesquita et al., 2021).

Afetividade e o aprendizado caminham juntas na construção do indivíduo, a possibilidade é maior do professor alcançar seus objetivos na sala de aula possuindo e utilizando esse conhecimento em suas ações. Muitas crianças não vivenciam demonstrações de afeto

positivas cotidianamente em casa para desenvolver sua auto estima, na sala de aula com as interações do indivíduo com professor e outras crianças, na base do diálogo, escuta, respeito mútuo, vivências emocionais irão impulsionar este estudante na construção e o sucesso de sua aprendizagem (Junckes, 2013).

Almeida a partir das obras de Wallon enfatiza a influência da escola na contribuição para a formação de personalidade da criança, sendo assim, a escola não deve se preocupar apenas com o conhecimento em si, mas paralelo a isso a construção da afetividade infantil. Estudar as emoções e entender o seu papel na contribuição para o desenvolvimento infantil é uma maneira importante para a atuação do professor (Almeida, 1999).

## **METODOLOGIA**

Este estudo é caracterizado por uma revisão bibliométrica. A bibliometria tem como objetivo analisar a atividade científica ou técnica através de estudos quantitativos das publicações. Em outras palavras, os dados quantitativos são obtidos por meio de contagens estatísticas de publicações ou elementos, utilizando diversas técnicas estatísticas para quantificar os processos de comunicação escrita (Silva, Hayashi, & Hayashi, 2011, p.112).

Para realizar a revisão bibliométrica, serão estabelecidos critérios de inclusão que orientarão a seleção dos artigos a serem analisados, os critérios incluem período de publicação, onde foram considerados artigos publicados nos últimos 10 anos, de 2015 a 2024, para garantir a relevância e atualidade das informações. O idioma dos artigos selecionados são escritos em português, para a relevância temática os artigos escolhidos abordam o impacto da afetividade no letramento das crianças na educação infantil, seja por meio de estudos teóricos, estudos de caso, pesquisas empíricas ou revisões de literatura nacional.

Foi realizada uma busca sistemática em bases de dados google acadêmico. Essas bases de dados abrangem uma ampla gama de periódicos e publicações na área educacional, permitindo uma busca abrangente pelos artigos relevantes. Os descritores serão combinados aos operadores booleanos (allintitle, OR) da seguinte forma: allintitle: Educação infantil afeto OR afetividade. Após a busca inicial, os artigos foram selecionados com base nos critérios de inclusão estabelecidos.

A seleção foi realizada com o auxílio do programa *Rayyan* sendo realizada em duas etapas: triagem com base nos títulos e resumos, seguida de uma leitura completa dos artigos selecionados. Dois revisores independentes (DPC; DBD) analisaram de forma cega os artigos por título, resumo e leitura completa para garantir que atenda aos critérios de inclusão e esteja alinhado com o escopo da revisão bibliométrica. Os revisores independentes são pesquisadores que avaliam os artigos de forma imparcial, sua principal função é garantir que a seleção dos artigos seja realizada com base em critérios claramente definidos e consistentes. Eles revisam os artigos para assegurar que atendam aos requisitos estabelecidos, como relevância para o tópico de estudo, qualidade metodológica e aderência aos critérios de inclusão e exclusão.

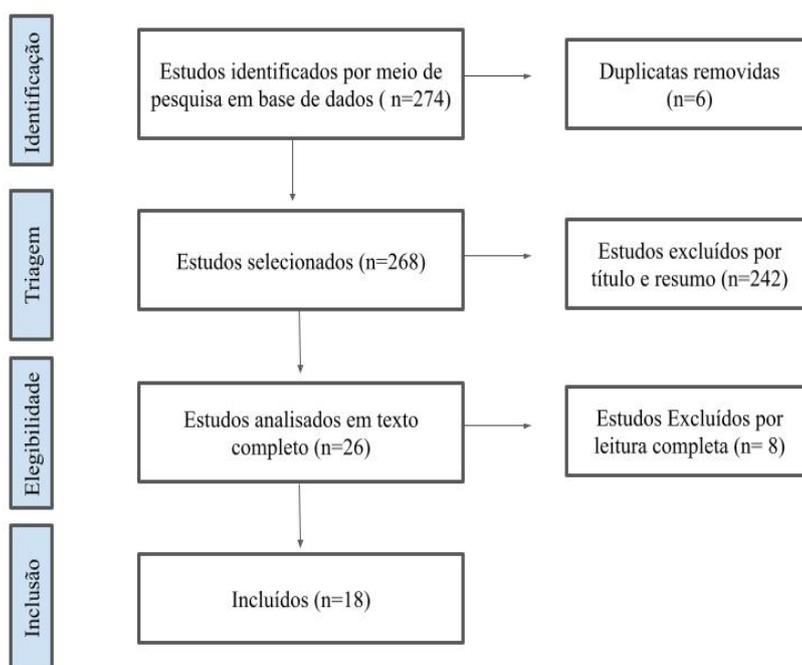
A atuação dos revisores independentes ajuda a minimizar vieses que poderiam surgir se apenas um único pesquisador estivesse envolvido na triagem. Ao fornecer uma avaliação externa e neutra, eles contribuem para a credibilidade e a transparência da revisão bibliométrica. Além disso, sua análise crítica pode revelar artigos relevantes que podem ter sido inadvertidamente excluídos, enriquecendo assim a revisão (Stol et al., 2019).

Os dados relevantes dos artigos selecionados foram extraídos de forma sistemática e organizados em uma planilha ou banco de dados. Os dados incluem informações como título do artigo, autor(es), ano de publicação, periódico, enfoque teórico, metodologia utilizada e principais resultados. A equipe de pesquisa realizou a análise dos dados, utilizando métodos bibliométricos e estatísticos, para identificar tendências, padrões e lacunas na literatura. Com base nos dados extraídos e analisados, foi realizada uma síntese dos principais achados da revisão bibliométrica. Os estudos foram interpretados em relação aos objetivos específicos da pesquisa, destacando as tendências observadas, lacunas identificadas e contribuições para o campo do letramento e da afetividade na educação infantil.

Os resultados foram discutidos em relação à literatura existente e às práticas pedagógicas na educação infantil. Sendo exploradas as implicações dos achados para a compreensão do impacto da afetividade no letramento das crianças, bem como possíveis direções.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Figura 1: Fluxograma do rastreamento dos artigos extraídos da base de dados



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados coletados na busca.

A busca sistemática se deu pela base de dados do Google Acadêmico geraram um total de 274 na pesquisa os descritores utilizados foram: Alfabetização E Letramento E Afetividade E Educação infantil, sendo incluídos 18 pesquisas para esta revisão bibliométrica, conforme o fluxograma na figura 1.

Quadro 1: Artigos selecionados para análise bibliométrica por autoria e título

Autor/Ano	Título
Canuto, Luana Gabriela Julianzeti, de Melo, Virgínia Maria Pereira (2023).	A afetividade como cerne dos processos de interação e de aprendizagem na educação infantil

Salvador, Alana Paula Lazzarotto, Maione, Celine Detofeno, dos Santos, Maria da Glória Ramos, Rodrigues, S, ra Maria Lopes, de Oliveira, Sirlei Reculiano (2023).	A afetividade na educação infantil: sua importância e influência no desenvolvimento da criança
da Silva Lima, Alexs, ro, de Lima, Erika Paiva, da Silva, Gislaine Morais, Diniz, Ana Paola, Alves, Miriam d'Emery (2020)	A afetividade na relação professor-aluno: Um diálogo com o desenvolvimento da aprendizagem para a educação infantil
Fatel, Rosilda Santos. (2016)	A afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental
Veloza, Astrogilda Rocha, de Souza Mendonça, Maria Eucilia, de Araújo, Thays Melissa Machado. (2023)	A afetividade no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil
Barbosa, Maria do Socorro, Nunes, Severina Freitas (2017).	A importância da afetividade entre professor e aluno na educação infantil
Lima, Márcia Vieira (2016)	A importância da afetividade na educação infantil
Amaral, Maria Luísa Rodrigues (2015).	A importância da afetividade para a aprendizagem das crianças na educação infantil
Otoni, Líssia Danielle Gomes (2023).	A importância da afetividade para educação infantil
Santos, Erlania Costa dos (2018).	A importância da afetividade para o desenvolvimento da aprendizagem da criança na educação infantil
Zamarchi, Andreia. (2021)	Afetividade e aprendizagem: um olhar para a educação infantil
Gomes, Keila Tavares, Serrão, Michelle Carneiro, Justí, Jadson. (2018)	Afetividade na relação professor-aluno na educação infantil
de Araújo Rodrigues, Maria do Socorro. (2021)	As contribuições da afetividade na relação professor-aluno da educação infantil enunciadas em artigos periódicos (2015-2019)
Rocha, Maria Aparecida Rodrigues, Moura, Rainê Ferreira Santana. (2019)	Educação Infantil e Afetividade: Reflexões sobre suas Implicações para o Desenvolvimento da Autonomia das Crianças
Dominici, Isabela Costa, Gomes, Maria de Fátima Cardoso, Neves, Vanessa Ferraz Almeida. (2018)	"Por que aprender a ler?": afeto e cognição na Educação Infantil
SOUZA, Andrea Amaral de (2023)	Prática pedagógica e afetividade na educação infantil na EMEI Criança Feliz no município de Gurupá/PA
de Souza, Izabelly Karolyna Dantas, da Silva, Gabrielle de Nazaré Falcão, Piedade, Joana Darte Sousa, Silva, Wanessa Nogueira, Alves, Lediane Aranha Nascimento, Saldanha, Diane Souza, Ramos, Ana Paula Araújo, da Silva, Iracely Rodrigues, Santos, Deyvison Luz, Moraes, Jones Souza. 2023	Processo de afetividade e aprendizagem na Educação Infantil: o contexto de uma Creche do Nordeste Paraense
dos Santos Porto, Maria de Fátima. (2019)	Valores como sinônimo de afetividade na Educação infantil: o ensino através de práticas sociais.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Essa revisão analisa o panorama das produções científicas acerca do impacto da afetividade no letramento das crianças na educação infantil. Através dos dados coletados

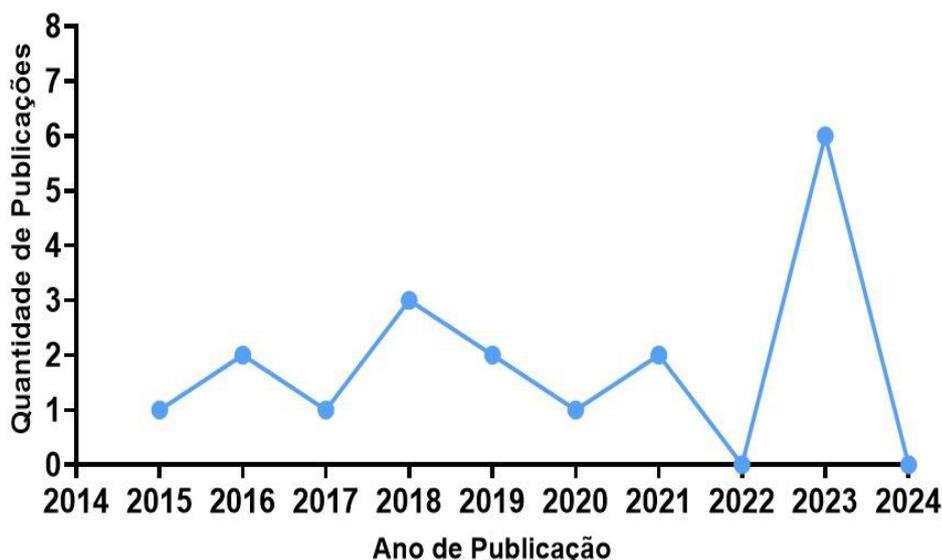
foi possível observar que as pesquisas abordam a importância da afetividade nas propostas pedagógicas que envolvem o letramento na educação infantil através de ferramentas de conexão, como a contação de história, cantinhos de leituras e acesso fácil a livros, que despertam na criança o interesse em identificar e decodificar letras para entender o seu significado e como os momentos de intermediação potencializam a relação professor-estudante no que se refere a afetividade construída por ambos. Oliveira et al. (2017) descreve que o professor que utiliza em sua rotina pedagógica a contação de histórias e leituras diversas proporciona à criança um aprendizado sobre a propriedade da língua escrita, compreendendo como se dá a construção gramatical e influenciando para além do desenvolvimento das habilidades cognitivas e metalinguísticas, mas também, contribuindo para as habilidades sociais.

Outras atividades mencionadas nos estudos apontam que tarefas realizadas em sala de aula com o desenho realizado pelos estudantes é também uma possibilidade de inserir o letramento na educação infantil, através da elaboração de desenhos livres ou direcionados a criança interliga seus símbolos internos para dialogar com os ambientes externos, o que acaba se igualando com o objetivo da escrita, Leite (2016, p. 79) enfatiza que o ambiente de sala de aula conduzido com afetividade possibilita ao estudante se expressar:

A importância do desenho quanto às práticas pedagógicas da Educação Infantil é extensa e frutífera, pois possibilita à criança expressar os conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de suas experiências e integrar cognição, imaginação criativa, percepção e demais habilidades importantes ao desenvolvimento infantil [...] O desenho como representação simbólica é um grande aliado em direção à compreensão de sua cultura e símbolos sociais. É uma forma superior de expressão capaz de contribuir para a ampliação do letramento e assim possibilitar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral das crianças.

A afetividade se mostrou indissociável no processo de ensino e aprendizagem nos estudos indicados, para que o estudante tenha êxito na sua caminhada acadêmica, o afeto deve fazer parte do planejamento do professor, principalmente na fase da educação infantil onde a criança inicia a sua jornada escolar e vida social além no núcleo familiar, a ausência de afeto nesse processo poderá acarretar problemas a longo prazo na vida do estudante, especialmente no período primordial que é a alfabetização, “Os trabalhos das professoras, as falas e as vivências das crianças constituem a relação entre os aspectos cognitivos, afetivos, socioculturais e contribuem para a aprendizagem da linguagem escrita” (Dominici et al, 2018), o letramento e a afetividade deve-se fazer presente na educação infantil, sobretudo para que esses estudantes se tornem indivíduos críticos e reflexivos para essa sociedade.

Figura 2: Volume de publicações sobre o impacto da afetividade no letramento durante a educação infantil em um arco de 10 anos



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A produção acadêmica nos últimos 10 anos se concentram principalmente nos anos de 2022 a 2024. Conforme a figura 2, observa-se que nesse período ocorreu uma busca maior em se discutir sobre o tema afetividade e sua relação com o desenvolvimento cognitivo, especificamente sobre o letramento na educação infantil, muitos estudos na área vem sendo publicado nos últimos anos, apontando para uma nova percepção de atuação do profissional de educação.

A partir de 2020 nota-se que houve um acréscimo em publicações o que se pode atrelar às consequências do impacto do isolamento pela pandemia do COVID-2019, que trouxe uma grande ruptura entre o relacionamento do estudante e professor, comprometendo significativamente a aprendizagem das crianças, conforme cita Rangel et al. (2020): “Devido à pandemia do novo Coronavírus, que começou no início do ano de 2020, o processo de alfabetizar letrando tornou-se um desafio ainda maior”, ocasionando uma maior preocupação com saúde emocional dos mesmo, o que aumentou a importância da presença da afetividade nessa relação.

Com o retorno das crianças para sala de aula, o mundo não era mais o mesmo, os estudantes apresentavam medo, ansiedade, indivíduos que nasceram no período de isolamento, agora precisam conviver com diversas pessoas diferentes do seu ciclo e ainda utilizando máscaras e mantendo distanciamento adequado, sendo que o cuidado e afeto através toque são primordiais na educação infantil, dificultando a adaptação do estudante, tornando esse momento mais desafiador, cabendo ao professor repensar no conceito de afetividade com distanciamento no período pandêmico. Canuto e De melo (2023, p. 10) dizem que:

No momento em que a escola está sendo repensada para atender de forma mais adequada os problemas postos pela pandemia da COVID-19, para além dos já existentes, pensarem como trabalhar a afetividade, considerada o cerne da educação infantil, se torna essencial. O

distanciamento social, as normas de biossegurança, imprescindíveis para o controle da doença, não são compatíveis com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação infantil. É preciso um entendimento sólido, em bases científicas, para dar suporte às novas propostas curriculares e metodológicas para essa etapa da educação básica.

O fechamento das escolas comprometeu os diferentes níveis educacionais, inclusive a educação infantil. Especialmente no processo de letramento e alfabetização, pais e filhos tiveram que dividir o mesmo ambiente em momento de trabalho, escola e casa, essas mudanças trouxeram impactos no processo educacional dos estudantes, ocorreu uma ruptura da relação com os professores e colegas de sala de aula, e com o tempo acarretou em mudanças emocionais, irritabilidade, estresse, ansiedade, medo, conflitos e desinteresses. A partir de então ficou evidente a importância do contato do professor, da troca de conversas que ocorriam durante as aulas, a contação de história era mais interessante ao vivo do que através de uma câmera, ou seja, o que mais se valorizava na educação infantil que é o afeto, interação, cumplicidade, foram comprometidos com a pandemia (Oliveira et al. 2023)

Figura 3: Meio de divulgação das pesquisas



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Ao analisar as pesquisas incluídas nesta revisão bibliométrica, constatou-se que a maioria delas foi apresentada como monografias ao final de cursos de graduação. Isso revela que a nova geração de futuros professores está cada vez mais interessada em entender a importância da afetividade e sua relação com o letramento, explorando como esses fatores interagem no processo de ensino e aprendizagem, e os impactos que podem ter no desenvolvimento cognitivo dos estudantes quando aplicados intencionalmente nas práticas pedagógicas. Na área da educação, há uma crescente preocupação em compreender o

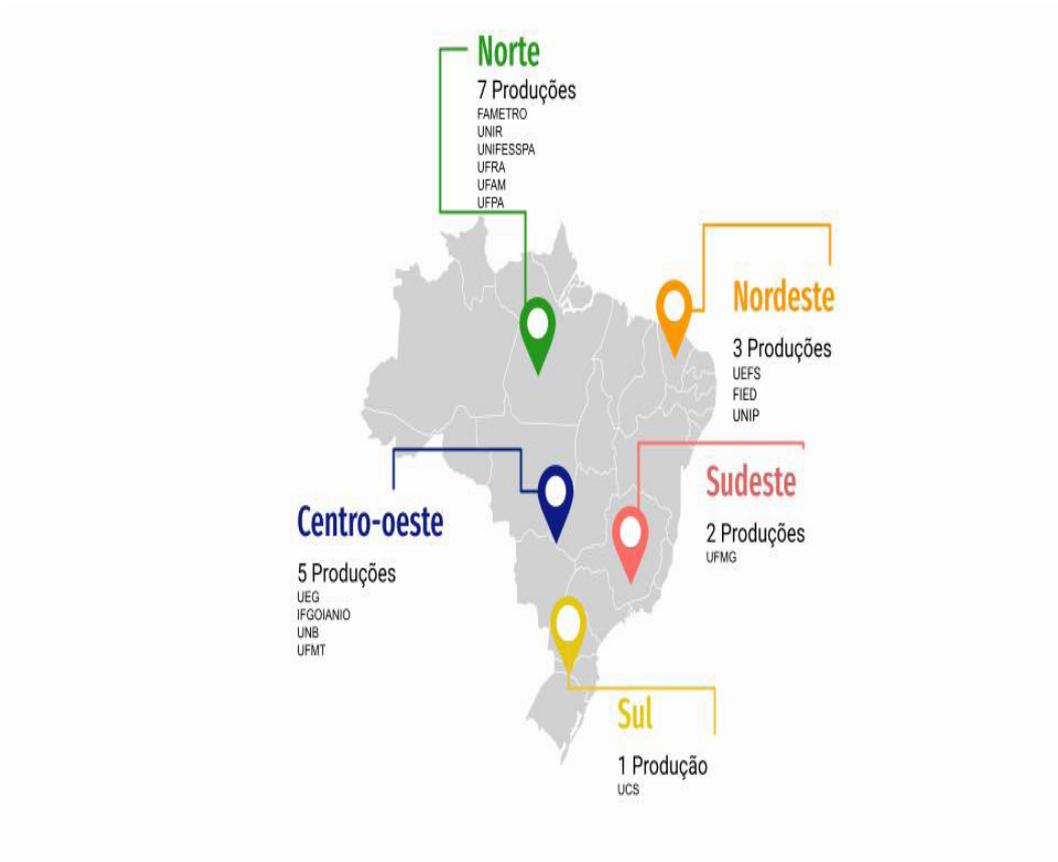
que realmente influencia o aprendizado dos estudantes, reconhecendo que o aspecto afetivo não pode mais ser separado do cognitivo, pois ambos se influenciam mutuamente. A afetividade tem um efeito profundo na vida humana, afetando a maneira como o indivíduo se relaciona com o mundo. Durante muito tempo, o afeto foi excluído das práticas pedagógicas, sob a crença de que a afetividade poderia comprometer a autoridade do professor em sala de aula. No entanto, novas pesquisas estão levando as práticas pedagógicas a uma ressignificação, reformulando planejamentos e estratégias, e inserindo a afetividade como um elemento central para o desenvolvimento infantil (Souza, 2023).

Leite e Tagliaferro (2005, p. 258) discutem sobre essa nova percepção:

O processo de ensino-aprendizagem, atividade consciente do ser humano, não envolve somente questões cognitivas. No entanto, durante décadas, a visão dicotomizada do ser humano, afeto/cognição, influenciou profundamente a área educacional, gerando uma ênfase quase exclusiva no processo de transmissão do conhecimento, envolvendo apenas suas dimensões cognitivas. Mais recentemente, a partir de pressupostos teóricos com fortes marcas nos determinantes sociais da aprendizagem, a concepção de homem tem se transformado, dando origem a uma visão integradora que defende a indissociabilidade dos aspectos afetivos e cognitivos. Na educação, isso tem implicado numa revisão das práticas pedagógicas, pois, a partir dessa visão integradora, é preciso caracterizar as relações de ensino aprendizagem também enquanto um processo afetivo.

Apesar de se perceber que na formação de professores tem se preocupado com a afetividade e o desenvolvimento cognitivo, especialmente sobre a importância do afeto e letramento, em dissertações e tese é um assunto na qual não se achou pesquisas para serem incluídas nesta revisão no período selecionado, mostrando que essa temática não vem sendo explorada nas pós-graduações em nível *stricto-sensu*. Esse aspecto traz para reflexão se o tema afetividade e seus impactos no letramento tem sido debatido na academia, de forma que a formação acadêmica proporciona fundamentação suficiente para a aplicabilidade da temática afetividade no processo formativo de professores que porventura almejam atuar na educação infantil. Aparentemente o tema não tem despertado interesse de educadores e orientadores, de forma que queiram buscar outra linha de estudo ao longo da educação continuada, outro ponto a se considerar é o ambiente da pós-graduação nem sempre ter um ambiente saudável, cordial e afetivo. Fato esse que pode desestimular a produção de trabalhos sobre um tema que lhe é distante no cotidiano. Verifica-se a necessidade dos processos de formação docente serem desenvolvidos a partir de uma relação próxima entre instituição formadora e o que se espera na educação básica, e que a educação não se dá na fragmentação afetividade-cognição, sendo necessário também dar condições para o desenvolvimento dos afetos nesse ambiente (Monteiro; Fortunato; Porto, 2022). O que torna relevante os dados da figura 3.

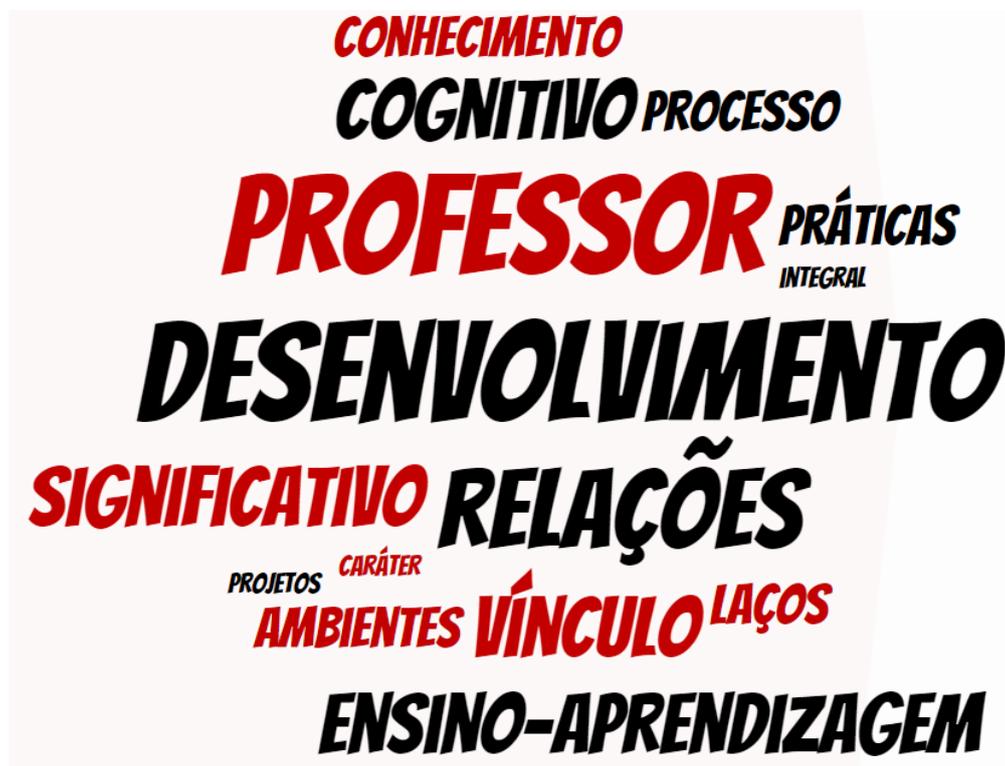
**Figura 4: Distribuição das produções acadêmicas sobre o impacto da afetividade e letramento na educação infantil por região do Brasil nos últimos 10 anos**



*Fonte: Elaborado pelos autores (2024).*

Na figura 4 é possível afirmar que há pesquisas realizadas em todas as regiões do país, sendo muito significativa para o aprimoramento da aprendizagem no sistema educacional do Brasil quando se compreende a importância do letramento acompanhado da afetividade no desenvolvimento do estudante. Dentre as macrorregiões geográficas do país, o norte do Brasil é a região em que mais se concentram publicações com essa temática, em seguida temos o centro-oeste, nordeste, sudeste e o sul se destacando como sendo a região com menos produções. Observou-se que os estudos na região norte foram elaborados em sua maioria em regiões do interior dos estados, o que demonstra que a disseminação desse tema não tem se concentrado apenas nos grandes centros urbanos. Nas demais regiões as pesquisas se concentraram mais nas capitais e regiões metropolitanas. Outro dado relevante, é o fato das universidades públicas federais e estaduais apresentarem protagonismo na difusão de pesquisas com a temática investigada, em relação ao universo de Instituições de ensino superior.

Figura 5: Nuvem de palavras com as expressões mais recorrentes nos resultados das pesquisas inseridas nessa revisão



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Para a elaboração da figura 5 foi realizado uma busca nas palavras mais frequentes nos resultados dos artigos sendo excluídas as palavras chaves afetividade, letramento e educação infantil, com o intuito de verificar quais expressões mais aparecem nas pesquisas para além do que se propôs neste trabalho e assim retratando quais aspectos estão interligados com a afetividade e o letramento na educação infantil. Dessa forma foi possível destacar dois termos recorrentes: “Professor” e “desenvolvimento”, termos que dentro do processo educacional esses dois descritores estão intrinsecamente conectados, a relação professor estudante precisa ser permeada por estratégias que motivem o discente em seu aprendizado, esse elo precisa ocorrer de forma respeitosa, com confiança e afeto, não sendo uma tarefa fácil ao docente, mas buscando compreender a individualidade e história de cada estudante e aceitar as suas maneira de pensar faz diferença dentro desse processo (Mayer e Da costa, 2017).

A expressão “ambiente” também aparece muito citada nas pesquisas, um ambiente escolar e sala de aula precisam ser um espaço afetivo, para que a criança se sinta segura e conseqüentemente possa se desenvolver, Albert (2012) afirmar que “é necessário que esta sala seja um ambiente acolhedor, contendo trabalhos dos estudantes, canto dos projetos estudados, brinquedos, jogos, chamada, livros, mural do tempo e rotina, pois isso estimula que os estudantes desenvolvam o letramento”. Outro aspecto citado com essa expressão é a relação como o ambiente contribui para o letramento na educação infantil, com letras e números visíveis aos estudantes, cantinho da leitura de fácil acesso, placas, recados, avisos, objetos com identificação, calendários, placas com os nomes das crianças para o momento da chamadinha são recursos citados em que proporcionam um ambiente apto para o letramento infantil, Albert (2012) acredita que: “É interessante etiquetar tudo

que estiver na sala, para que os estudantes mesmo não sabendo ler tenham o contato com o mundo letrado. Todavia, escrever o nome das obras e autores é fundamental, além de etiquetar o restante dos cantinhos”.

Os estudos apontam que os professores que utilizam a ferramenta da contação de histórias em sala de aula, além de proporcionar o letramento contribui para a criação e fortalecimentos de “vínculos” e “laços” com os estudantes, sendo duas outras palavras que sobressai nas pesquisas, para Sousa e Pordeus (2021): “O contato com os livros na educação infantil exerce muita influência no desenvolvimento da criança, na medida em que desperta o gosto pela leitura, amplia os conhecimentos e estimula habilidades ligadas à oralidade e escrita”. Sugestões de implantações de “projetos” que envolvem essa temática também aparecem como forma de potencializar o processo de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa revisão bibliométrica evidencia a afetividade como uma ferramenta fundamental no processo de letramento na educação infantil, as práticas pedagógicas citadas nos estudos como contação de história, desenhos foram as que mais apareceram como contribuição ao letramento para formação de um indivíduo crítico. No período de 2022 a 2023 houve uma crescente no que se refere a publicações relacionadas ao tema afetividade e letramento na educação infantil, a maioria dos estudos foram abordados em monografias, todavia não houveram publicações de dissertações e teses no banco de dados. Os resultados apontam que o norte do país se destaca como a região onde mais houve produções acadêmicas com essa temática, se concentrando mais no interior do Estado. Algumas expressões como: “professor”; “desenvolvimento”; “relações”; “laços”, “vínculos”; “processos”; “cognição” e “ensino” e “aprendizagem” se destacam como descritores que mais aparecem e se conectam com o tema da afetividade e letramento na educação infantil.

As pesquisas sempre ressaltam a afetividade como fator positivo, e até determinante, para aquisição de habilidades relacionadas ao letramento na educação infantil, sendo indissociáveis ao planejamento docente e fazendo relação direta com o desenvolvimento cognitivo do estudante. Ainda há muitos campos que podem ser explorados com essa temática, sendo possível ressaltar que esse assunto precisa ser mais discutido e debatido no meio acadêmico em nível *stricto sensu*, com o objetivo de aprimorar o entendimento em como essa conexão pode ser utilizada para favorecer a potencialidade do estudante dentro de uma sala de aula e tornar a escola um lugar ansiado.

## REFERÊNCIAS

- ALBERT, Évelin. **Letramento no contexto da Educação Infantil**: Uma análise com crianças de 0 a 2 anos. PUCRS. Disponível em: [https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos S, v. 4, 2012](https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos%20S,%20v.%204,%202012).
- ALMEIDA, ARS. **Emoção**: considerações sobre a teoria de Henri Wallon. Emoção na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999.
- AMARAL, Maria Luísa Rodrigues. **A importância da afetividade para a aprendizagem das crianças na educação infantil**. 2015.
- ARCE, Alessandra et al. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.
- ATTY, Thais de Oliveira Queiroz et al. **Alfabetização e letramento, princípios e processos**: educação infantil. 2021.

BARBOSA, Maria do Socorro; NUNES, Severina Freitas. **A importância da afetividade entre professor e aluno na educação infantil**. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República,. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil\_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 Jul. 2024

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 05 de ago. de 2024.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CANUTO, Luana Gabriela Julianzeti; DE MELO, Virgínia Maria Pereira. A afetividade como cerne dos processos de interação e de aprendizagem na educação infantil. **REEDUC-Revista de Estudos em Educação** (2675-4681), v. 9, n. 1, p. 8-45, 2023.

COELHO, Silmara; CASTRO, Magali. O processo de letramento na educação infantil. **Pedagogia em ação**, v. 2, n. 2, p. 79-85, 2010.

DA SILVA FIGUEIREDO, Karina; DO NASCIMENTO, Jarezia Barreto. **A importância da construção de um ambiente afetivo no desenvolvimento infantil**. Gep News, v. 5, n. 1, p. 455-460, 2021.

DA SILVA LIMA, Alexsandro et al. **A afetividade na relação professor-aluno: um diálogo com o desenvolvimento da aprendizagem para a educação infantil**. (2020)

DA SILVA MESQUITA, Andréa Vicunã Ferreira et al. Afetividade na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, p. 9-42, 2021.

DE AMORIM, Márcia Camila Souza; NAVARRO, Elaine Cristina. Afetividade na educação infantil. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 1, n. 7, 2012.

DE ARAÚJO RODRIGUES, Maria do Socorro. As contribuições da afetividade na relação professor-aluno da educação infantil enunciadas em artigos de periódicos (2015-2019): doi.org/10.29327/217514.7. 1-32. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 1, p. 19-19, 2021.

DE SOUZA, Izabelly Karolyna Dantas et al. Processo de afetividade e aprendizagem na Educação Infantil: o contexto de uma Creche do Nordeste Paraense. **Pesquisa, sociedade e desenvolvimento**, v. 12, n. 2, pág. e5912239910-e5912239910, 2023

DOMINICI, Isabela Costa; GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. "Por que aprender a ler?": afeto e cognição na Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 29, p. 15-40, 2018

DOS SANTOS PORTO, Maria de Fátima et al. **Valores como sinônimo de afetividade na Educação infantil: o ensino através de práticas sociais**. 2019.

FATEL, Rosilda Santos. **A afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino aprendizagem na educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental**. 2016.

FERREIRO, E. **Educação e Ciência**. Folha de S. Paulo, 3 jun. 1985, p. 14

GOMES, Keila Tavares; SERRÃO, Michelle Carneiro; JUSTI, Jadson. **Afetividade na relação professor-aluno na educação infantil**. 2018.

JUNCKES, Rosani Casanova. A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica. **V Simpósio para a formação de professores da Educação Básica: desafios frente às desigualdades educacionais**. Anais. Tubarão-SC: Campus Universitário, 2013.

LEITE, Aline Cristina de Castro Garcia et al. **Interfaces entre desenho e letramento na Educa-**

**ção Infantil:** contribuições da teoria histórico-cultural. 2016.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, p. 247-260, 2005.

LIMA, Márcia Vieira. **A importância da afetividade na educação infantil.** 2016.

MACHADO, Gracilene Lopes et al. A influência da afetividade no processo de alfabetização e letramento no Projeto Guariba. **O Canto do Guariba: Experiências de Letramento em Fronteira**, p. 55, 2018.

MAYER, Cristiane Matos; DA COSTA, Débora. A relação professor e aluno. **Maiêutica-Pedagogia**, v. 5, n. 1, 2017.

MONTEIRO, Luana; FORTUNATO, Ivan; PORTO, Maria do Rosário Silveira. **Afetividade e os saberes da prática docente:** Uma análise de teses e dissertações. DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, p. e022017-e022017, 2022.

OLIVEIRA, Kátia Alves et al. A arte de contar histórias: fortalecendo a contação de histórias como prática para o letramento. **Ciclo Revista: Vivências em Ensino e Formação** (ISSN 2526-8082), 2018.

OLIVEIRA, Lilia Malta Neves et al. Alfabetização em tempos de pandemia por Covid-19. **Revista Tópicos**, v. 1, n. 3, p. 1-16, 2023.

PICCOLI, Ivonete Ramalho; DA SILVA, Ivanete Pedrosa; TEIXEIRA, Liamara Da Silva. A afetividade no desenvolvimento infantil. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 8, n. 12, p. 202-212, 2019..

PILETTI, N.; ROSSATO, S.M. **Psicologia da Aprendizagem.** São Paulo: Contexto, 2013.

PONTES, Edel Alexandre Silva. O professor ensina e o aluno aprende: questões teóricas no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. **RACE-Revista de Administração do Cesmac**, v. 4, p. 111-124, 2019.

OTONI, Líssia Danielle Gomes et al. **A importância da afetividade para educação infantil.** 2023.

RANGEL, Thalita Gomes Tavares et al. 182. O processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil: desafios para o ensino em tempos de pandemia. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78 Supl., p. 2483-93, 2020.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Editora Vozes Limitada, 2013.

ROCHA, Maria Aparecida Rodrigues; MOURA, Rainê Ferreira Santana. Educação Infantil e Afetividade: Reflexões sobre suas Implicações para o Desenvolvimento da Autonomia das Crianças. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, Vitória da Conquista–Bahia**, v. 7, n. 7, p. 3444-3459, 2019.

SALVADOR, Alana Paula Lazzarotto et al. **A afetividade na educação infantil:** sua importância e influência no desenvolvimento da criança. Educação e Conhecimento Volume 5, p. 35.

SANTOS, Erlania Costa dos. **A importância da afetividade para o desenvolvimento da aprendizagem da criança na educação infantil.** 2018.

SILVA, M. R. DA; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. InCID: **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 2, n. 1, p. 110–129, 2011.

SILVA, Luciane de Oliveira Lemes; SERGIO, Maria Zildineth; BICUDO, Monick Sinaid. A influência do educador para o desenvolvimento infantil sócio/afetivo no ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 5, p. 2603-2615, 2023.

SOARES, MAGDA. **Letramento**: Um tema de três gêneros. Autêntica editora LTDA. 3º edição. Belo Horizonte. 2009.

SOUZA, Mara Rúbia Barboza de Faria et al. **A afetividade no processo de ensino sob o olhar do professor Sérgio Leite**: contribuições para a formação de professores (as). 2023.

SOUSA, Mozarina Mendes; PORDEUS, Marcel Pereira. A influência da contação de história para o letramento na escola de educação infantil Francisco Araújo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 9, p. 1236-1248, 2021.

SOUZA, Andrea Amaral de et al. **Prática pedagógica e afetividade na educação infantil na EMEI Criança Feliz no município de Gurupá/PA**. 2023.

STOLL, Carolyn RT et al. The value of a second reviewer for study selection in systematic reviews. **Research synthesis methods**, v. 10, n. 4, p. 539-545, 2019.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Persona, 1968.

VELOZO, Astrogilda Rocha; DE SOUZA MENDONÇA, Maria Eucilia; DE ARAÚJO, Thays Melissa Machado. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. **Desafios e Práticas Pedagógicas no Contexto Amazônico Volume 3**, p. 10. 2023.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: 1987.

ZAMARCHI, Andreia. **Afetividade e aprendizagem**: um olhar para a educação infantil.

# A LUDICIDADE COMO PROCEDIMENTO DIDÁTICO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

PLAYFULNESS AS A DIDACTIC APPROACH TO TEACHING AND LEARNING IN THE EARLY YEARS

Recebido em: 27/11/2024

Aceito em 05/12/2024

*Suelen Cavalcante Mathias<sup>1</sup>*

*Angelo Juliano Carneiro Luz<sup>2</sup>*

## RESUMO

A ludicidade tem origem no Latim, onde “ludus” significa jogo. As atividades lúdicas são aquelas que desenvolvem na criança suas capacidades através de brincadeiras que utilizam, por exemplo, a imaginação e a fantasia. O ensino lúdico não se resume apenas a brincadeiras, mas também na utilização de metodologias que estimulem a criatividade, o raciocínio e a imaginação dos alunos, assim os professores tem o poder de transformar a matéria em brinquedo ou brincadeira, deixando as aulas mais inovadoras. O presente artigo tem como problemática de que maneira está sendo oportunizada a ludicidade para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? O que se oferta e o que se espera das crianças? Como objetivo pretende-se demonstrar a importância do trabalho lúdico como procedimento didático de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que em muitas escolas o momento da “brincadeira” vai diminuindo a medida que a criança vai avançando na escola. Para tanto em um primeiro momento, será abordado sobre a caracterização da ludicidade e em seguida discute-se a importância de se trabalhar de forma lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar as respostas a problemática em questão a elaboração desse artigo utilizar-se-á da metodologia de pesquisa bibliográfica, a fim de garantir que os dados encontrados sejam coerentes com a realidade.

**Palavras-chave:** Ludicidade. Ensino Fundamental. Aprendizagem.

## ABSTRACT

Playfulness has its origins in Latin, where “ludus” means game. Playful activities are those that develop children’s abilities through games that use, for example, imagination and fantasy. Playful teaching is not just limited to games, but also the use of methodologies that stimulate students’ creativity, reasoning and imagination, so teachers have the power to transform the subject into a toy or game, making classes more innovative. This article focuses on how play is being provided for students in the early years of Elementary School? What is offered and what is expected of children? The objective is to demonstrate the importance of playful work as a didactic learning procedure in the early years of Elementary School, since in many schools the time for “play” decreases as the child progresses through school. To this end, firstly, the characterization of playfulness will be discussed and then the importance of working in a playful way in the early years of Elementary School will be discussed. To reach answers to the problem in question, the preparation of this article will use the bibliographical research methodology, in order to guarantee that the data found is coherent with reality.

**Keywords:** Playfulness. Elementary Education. Learning.

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Pedagogia EaD da Unicentro.

<sup>2</sup> Docente do curso de Pedagogia EaD da Unicentro. Doutor em Educação.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso se constitui em um estudo sobre a relevância da ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental. Na ludicidade o aluno pode ter a possibilidade de aprender brincando, o que leva a crer que o lúdico é uma das estratégias que o professor possui para repassar o conhecimento (Pais; et al, 2019).

Quando se fala em ludicidade relaciona-se à palavra “lúdico”, que está interligada aos jogos, brincadeiras e faz-de-conta. Porém, a ludicidade não é apenas o brincar. Ela se relaciona também com a espontaneidade e a autonomia da criança (Araújo, 2020).

Ao falar sobre o tema abordado, muitas pessoas podem se remeter apenas a Educação Infantil, entretanto a forma lúdica de trabalho pedagógico pode e deve estar presente a todos os níveis de ensino, a única diferença é a forma de abordagem. Por exemplo, as atividades lúdicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental são fundamentais para o processo de aprendizagem, pois elas carregam consigo o empenho e a alegria em aprender, tornando as crianças pensantes, criativas e críticas (Morais; Martins; Costa, 2022.)

Para Fortuna (2000, p.03):

Só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que estes momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo.

Diante das intempéries que permeiam a educação a pergunta que se faz é: De que maneira está sendo oportunizada a ludicidade para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? O que se oferta e o que se espera das crianças? Diante dessa problemática, justifica-se a relevância do estudo aqui apresentado, tendo em vista que as escolas não podem se tornar um local penoso e até mesmo uma forma de castigo para as nossas crianças. Pelo contrário, a escola deve ser sempre um local seguro, acolhedor, de aprendizagem e satisfatório para a criança.

Nesse contexto, a abordagem de pesquisa bibliográfica facilita a visão da perspectiva de vários autores, de como está sendo a aplicação da ludicidade na escola e quais são os pontos que precisam ser repensados ou até mesmo quais estratégias novas podem e devem ser desenvolvidas. Sendo assim, os objetivos desta pesquisa são: discutir a ludicidade como procedimento didático nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como refletir sobre a importância dos jogos e brincadeiras para os anos iniciais do ensino fundamental, apresentando propostas de jogos e brincadeiras para essa faixa etária.

Para tanto em um primeiro momento, será abordado sobre a caracterização da ludicidade e em seguida discute-se a importância de se trabalhar de forma lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## A CARACTERIZAÇÃO DA LUDICIDADE

O lúdico é uma atividade inseparável do homem, através do qual se pode formar a aprendizagem significativa, é o local onde o estudante desenvolve o interesse pelas atividades propostas. Nessa premissa tem-se a coletividade na resolução de situações problemas, além do desenvolvimento físico e intelectual. O entendimento do lúdico abarca ideias distintas, de acordo com a individualidade dos sujeitos (Brancher; Chenet; Oliveira, 2006).

A história dos jogos e brincadeiras na educação remota de datas bem antigas. Encontram registros de que na Grécia e Roma estas atividades já eram utilizadas como recursos para o desenvolvimento e aprendizagem. Para Platão, o esporte e a cultura tinham valores educativos iguais, servindo assim, para a formação da personalidade e caráter da criança (Ramos; et al, 2005).

A ludicidade é mensageira de um interesse mútuo, canalizando energias para alcançar um objetivo, nos quais esquemas mentais são envolvidos, estimulando as funções psiconeurológicas, as operatórias e as mentais estimulando o pensamento (Pinto; Tavares, 2010).

Roloff (2010. p.10), destaca que “o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - os educadores devem propiciar aos alunos oportunidades de serem ativos, participativos, criativos e autônomos de seu aprendizado. É necessário para isso envolvê-los em situações significativas de aprendizagem e promotoras de conhecimento, através de metodologias ativas (Brasil, 1997).

De acordo com esse documento:

Metodologias que favoreçam essas capacidades favorecem também o desenvolvimento da autonomia do sujeito, o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados. Em resumo, busca-se um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho (Brasil,1997, p. 44 e 45).

O termo lúdico segundo o Dicionário Universal da Língua Portuguesa (2000) significa jogo. Nesta caracterização entra o brincar, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

A ludicidade é entendida como forma viva e como uma ação sentida e vivida, não pode ser entendida pela palavra, mas pela fruição. A ludicidade não se trata apenas de emoções ou sentimentos, ela é um conjunto de valores que são conhecidos por aquele que brinca, aquele que participa e que possui uma experiência pessoal que é renovada a cada nova situação (Cortez, 2005).

De acordo com Pereira e Dinis (2014, p. 168):

O lúdico ocupa um lugar importante na cultura e no desenvolvimento humano, abrangendo tanto a atividade individual e livre quanto a atividade coletiva e regrada, em um movimento progressivo e integrado, que contribui para o desenvolvimento das relações socioculturais

A proposta do lúdico é desenvolver uma forma de alfabetizar com significado e relevância para a prática educacional, incorporando o saber por meio das características do conhecimento do mundo. Assim, a ludicidade provoca uma melhoria no desempenho escolar, além de auxiliar no processo do desenvolvimento da fala, do raciocínio e do sentido. Todavia, compreender a relevância do brincar permite que o professor possa intervir de maneira coerente em sua prática docente, não interferindo e nem descaracterizando o encanto que o lúdico proporciona (Fantalochi, 2011).

A ludicidade é considerada um meio de comunicação e por isto estimula a criatividade, a expressão e a espontaneidade, pois trabalha a imaginação e auxilia na aprendizagem significativa, estimula a aprendizagem, no desenvolvimento social, cultural e pessoal, assim proporciona a socialização e a aquisição do conhecimento. A brincadeira causa na criança várias sensações como a imitação do cotidiano ou de situações vividas anteriormente nas questões individuais e sociais, promovendo assim, novas vivências, o que move uma aprendizagem acompanhada pelo prazer (Araújo; Oliveira; Oliveira, 2020).

Durante as atividades lúdicas, a criança experimenta um sentimento de grande prazer até mesmo o descobrimento do novo e suas possibilidades de intervenção. Os jogos passam a ter significados positivos e de grande utilidade quando o educador proporciona um trabalho coletivo, de cooperação, de comunicação e socialização (Souza; Ribeiro, s/d, p. 3).

Quando o lúdico é utilizado de modo correto ele pode dar a oportunidade ao professor e ao aluno de vivenciarem momentos de múltiplas aprendizagens, favorecendo o desenvolvimento da criatividade. Desta maneira, conclui-se que ele deve ser encarado de maneira séria e responsável, pois a ludicidade é o berço do intelecto da criança (Araújo; Oliveira; Oliveira, 2020).

## **A LUDICIDADE: BRINCADEIRAS E JOGOS**

Os jogos e as brincadeiras ganham cada vez mais espaço e importância no que diz respeito ao processo de ensino referente à infância, principalmente como recurso para o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras. São considerados entre os profissionais da educação como instrumentos de motivação para o desenvolvimento da fala, da decodificação de sinais, do pensamento lógico-matemático, entre outras habilidades (Cotonhoto, Rossetti e Missawa, 2019).

As brincadeiras lúdicas implantadas de forma correta no desenvolvimento do conhecimento e das habilidades infantis faz com que a criança possa construir seu conhecimento o que, conseqüentemente, estimulará o pensamento crítico e reflexivo na infância, proporcionando a essa criança, a compreensão das situações vivenciadas no seu cotidiano e o desenvolvimento de suas competências e capacidades correspondentes a sua faixa etária (Melo, 2016).

Brincar é essencial para o desenvolvimento das crianças. Muitos são os objetos educacionais e a ludicidade não precisa ser vista isoladamente só como atividade recreativa. Na busca por maneiras de tornar o ensino agradável tanto para os alunos quanto para os professores, observa-se que o uso de jogos e brincadeiras, como recursos metodológicos, podem ser a saída para melhorar o processo de aprendizagem e tornar o trabalho educa-

cional realizado em nossas escolas mais dinâmico e prazeroso (Peres et al, 2021).

Para Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019. p. 38):

As brincadeiras e jogos têm sido alvo de investigações científicas em áreas como a filosofia, a educação, a psicologia, a sociologia e mais recentemente, as engenharias. Obras como as de Piaget, Bruner, Vygotsky, Wallon e Elkonin apresentam discussões sobre os diversos elementos no jogo e na brincadeira que influenciam o desenvolvimento humano de maneira ampla e, em especial, o infantil.

Ao conjunto de atividades que propiciam o desenvolvimento, Piaget denominou 'jogo'. Desta maneira, o desenvolvimento do indivíduo depende da sua ação nessas atividades. Os jogos apresentam características diferentes, conforme a faixa etária dos alunos: nos jogos de exercício (0-2 anos) predomina a acomodação; nos jogos simbólicos (2- 6/7 anos), a assimilação; nos de regra (7/8 anos em diante), prevalece o equilíbrio entre assimilação e acomodação (Bacelar, 2009).

Os jogos podem fornecer muitas alternativas de trabalhar o lúdico na sala de aula, primeiramente por que o jogo já carrega consigo uma carga de motivação positiva, que diferencia, por exemplo, as aulas de educação física das outras. Dificilmente uma criança nas séries iniciais se abstém de jogar, por que ele traz consigo um retorno à essência da criança (Rodrigues, 2012).

Os jogos e brincadeiras são altamente produtivos para a criança, porque buscam de certa forma sua formação por inteiro e seu desenvolvimento integral, pois a criança se forma e se desenvolve brincando, seja em casa, na escola, no parquinho ou em qualquer outro ambiente. O ato de brincar envolve todo um processo positivo na vida da criança, os jogos e brincadeiras facilitam a apreensão da realidade de uma forma criativa e divertida (Souza; Juvencio; Moreira, 2019).

Nessa perspectiva, os jogos e brincadeiras passam a ter um valor formativo para a interação e o relacionamento social, vão, portanto além, pois contribuem também para a manifestação de atitudes que envolvam respeito mútuo, solidariedade, cooperação, cumprimento das regras, senso de responsabilidade e iniciativa individual e coletiva.

## **A LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O Ensino Fundamental é parte constituinte da Educação Básica no Brasil, antes dele existe a Educação Infantil (de 0 à 5 anos), e posteriormente, o Ensino Médio. Desta forma, regularmente esse nível se inicia a partir dos seis anos de idade tendo a duração de nove anos (Ferreira, Abreu, 2021).

De acordo com Ferreira e Abreu (2021) o Ensino Fundamental:

Trata-se de uma etapa da escolarização obrigatória e gratuito na escola pública, que tem por objetivo, a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição

de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Considerando que cada vez mais as crianças estão chegando com menos idade ao Ensino Fundamental, nível em que as exigências são maiores, é necessário analisar com mais cuidado as especificidades da infância, antes de conformar os alunos a cultura escolar. O processo de ingresso das crianças mais novas na escola obrigatória insere-se num movimento mundial de aceleração da infância, processo este que pode estar prejudicando a forma como as crianças se desenvolvem e aprendem. Por consequência, o que existe é uma invisibilidade das necessidades dessa parcela da população, o que justifica as ações de muitos adultos quando desconsideram as múltiplas linguagens que as crianças utilizam desde bebês (Moro, 2012).

Como discorre Moro (2012, p. 13):

É muito provável que tais invisibilidades estejam na base para o estabelecimento do Ensino Fundamental de 9 anos a partir da inserção das crianças de menos idade, que antes faziam parte da etapa anterior, a Educação Infantil, configurando-se em um ponto de tensão relativo às preocupações com o risco de que essas crianças mais novas sejam tratadas do modo tradicional, como o Ensino Fundamental vem tratando as crianças com mais idade.

De acordo com Araújo, Oliveira e Oliveira (2020), o lúdico nos anos iniciais faz parte do processo de construção de práticas pedagógicas, e representa uma proposta essencial para o desenvolvimento da criança e para a descoberta de novos saberes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diz que a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2017).

Independentemente da idade cronológica, o lúdico vai estar presente ao longo de toda a vida do indivíduo. Porém, não deve ser restrito apenas a diversão, mas sim aos momentos de desenvolvimento criativo, à interação social, domínio linguístico, cognitivo, motor e afetivo (Araújo; Souza, 2020).

O brincar é importante para formação do pensamento infantil e que, através das brincadeiras e dos jogos a criança desenvolve habilidades cognitivas, visuais, auditivas, táteis e motora, as quais colaboram para uma relação interpessoal, fazendo descobertas e relacionando símbolos (Araújo; Oliveira; Oliveira, 2020).

Na fase de alfabetização, nos anos iniciais, a ludicidade apresenta-se como uma grande aliada do educador, pois é determinante para o desenvolvimento da autonomia, socialização e criatividade (Araújo; Souza, 2020).

Contudo, sabe-se que muitas instituições de ensino não dão o devido valor para o ato do brincar. Muitas consideram o momento lúdico apenas como um passatempo. Tanto é que existem momentos para que a brincadeira aconteça: no recreio, ou em horas de descanso ou, ainda, como recompensa por uma tarefa cumprida (Hendler, 2010).

Como discorre Fortuna (2000, p. 9):

A sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas - ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender - e psicológicas - contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo - na moldura do desempenho das funções sociais - preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença.

O que se observa é que muitas vezes no Ensino Fundamental I, o lúdico dá espaço ao saber sistematizado, e fica visível que a atividade lúdica fica isolada do contexto de sala de aula. O brincar fica para outra hora, para a hora do recreio, onde a criança se movimenta, fala espontaneamente, expõe sua ansiedade e agressividade, entre outros comportamentos (Gomes, 2009).

Portanto, a organização pedagógica da ludicidade é fundamental para que o ensino-aprendizagem aconteça de forma fruída e contribua significativamente para o desenvolvimento infantil, bem como possibilite a compreensão do mundo em que a criança vive mediante a ação educativa.

## **ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA A APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nessa seção será abordado sobre importância da participação dos jogos e da música no processo de aprendizagem. Tais práticas além de facilitar o desenvolvimento da cognição, também podem fortalecer as relações de socialização e desenvolver competências importantes para a vida das crianças.

As estratégias lúdicas, como os jogos e brincadeiras, quando aplicadas de maneira correta, podem trazer muitos ganhos no processo de ensino aprendizagem, além de desenvolver na criança o espírito de cooperação e participação na sociedade, fazendo com que essa criança se perceba como um indivíduo dentro de uma sociedade maior.

### **JOGOS**

Os jogos possuem duas funções muito distintas, uma delas é quando ele propicia a diversão e o prazer, e a outra, quando tem uma função educacional complementando o conhecimento do aluno. Se faz necessário, é claro, que o educador entenda os anseios da criança para que possa compreender a importância do lúdico. E após esse processo que vem a tarefa mais difícil, que é associar o lúdico ao conteúdo a ser ministrado sem que ambos percam sua essência (Alves, 2004.).

De acordo com Brotto (1999), por meio do jogo a criança pode dominar e conhecer as partes do corpo e suas funções, por exemplo. Os jogos os ajudam a expressar o impulso de autorregulação, ajudam a crescer e amadurecer num ambiente de aceitação.

No que tange a característica de conteúdo curricular na educação física escolar, deve-se destacar que os jogos e as brincadeiras precisam ser tratadas pedagogicamente pelo professor tendo em vista seu repertório de conhecimentos que estão carregados de significado e linguagem expressos e formados na cultura corporal de movimento, sendo assim, os conhecimentos provenientes deste conteúdo estão posicionados para além de um

suporte para o ensino aprendizagem de um determinado conteúdo disciplinar, ou seja, este fenômeno cultural é um conteúdo em si.

Nesse sentido, a título de exemplo, a brincadeira de pular corda, tão popular no Brasil, propõe às crianças uma pesquisa corporal intensa, tanto em relação às diferentes qualidades de movimento que sugere (rápidos ou lentos; pesados ou leves) como também em relação à percepção espaço-temporal, já que, para “entrar” na corda, as crianças devem sentir o ritmo de suas batidas no chão para perceber o momento certo.

A corda pode também ser utilizada em outras brincadeiras desafiadoras. Ao ser amarrada no galho de uma árvore, possibilita à criança pendurar-se e balançar-se; ao ser esticada em diferentes alturas, permite que as crianças se arrastem, agachem etc.

Já os primeiros jogos de regras são valiosos para o desenvolvimento de capacidades corporais de equilíbrio e coordenação, mas trazem também a oportunidade, para as crianças, das primeiras situações competitivas, em que suas habilidades poderão ser valorizadas de acordo com os objetivos do jogo. É muito importante que o professor esteja atento aos conflitos que possam surgir nessas situações, ajudando as crianças a desenvolver uma atitude de competição de forma saudável (Lemos, 2010).

Nesta faixa etária, o professor é quem ajudará as crianças a combinar e cumprir regras, desenvolvendo atitudes de respeito e cooperação tão necessárias, mais tarde, no desenvolvimento das habilidades desportivas (Lemos, 2010).

Cabe destacar que são muitos os jogos existentes nas diferentes regiões do Brasil que podem ser utilizados para esse fim; cabe ao professor levantar junto a crianças, familiares e comunidade aqueles mais significativos. As brincadeiras e jogos envolvem a descoberta a exploração de capacidades físicas e a expressão de emoções, afetos e sentimentos.

Além de alegria e prazer, algumas vezes a exposição de seu corpo e de seus movimentos podem gerar vergonha, medo ou raiva. Isso também precisa ser considerado pelo professor para que ele possa ajudar as crianças a lidar de forma positiva com limites e possibilidades do próprio corpo.

A partir destas considerações Santos (2012) diz que a utilização de qualquer atividade não se faz por si, é preciso que os professores estabeleçam relações entre o objeto de conhecimento e a atividades propostas, neste caso o jogo tradicional como fortalecimento da cultura brasileira.

Assim sendo, qualquer atividade proposta precisa estar atrelada ao conteúdo abordado em sala, para que ela não fique desconexa da realidade vivenciada pelo aluno. Outro ponto importante é verificar que a atividade seja acessível para todos os alunos, evitando assim a exclusão de alguns.

## **MÚSICA: BRINQUEDOS CANTADOS**

A música está presente em todos os momentos da nossa vida, na natureza e na cultura. Ela faz parte das experiências inaugurais de construção de significados impregnados de afetividade. A música utilizada como fator lúdico e expressivo, é uma das primeiras inteligências humana demonstrada na vida social, é a inteligência musical, pois quando saímos do útero de nossa mãe, descobrimos primeiro o mundo pela música e sons do am-

biente, pela voz da mãe, pai e irmãos. A música não é privilégio de músicos, é privilégio do humano (Almeida; Pereira, S/D).

A musicalização ainda contribui para a percepção espacial, matemática e estimula até mesmo áreas do cérebro das crianças que podem beneficiar o desenvolvimento de outras linguagens. Por isso, proporcionar ainda na primeira infância o contato com a musicalidade é fundamental. As crianças ainda não possuem, como os adultos, um conceito fechado de música, conceito inclusive muitas vezes idealizado, que identifica a música com um conhecimento elevado e distante das pessoas comuns.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, criar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (Brasil, 1998, p. 48).

As cantigas-de-roda, comuns no cancionário folclórico infantil, geralmente canções anônimas, advindas da cultura espontânea dos povos, dão continuidade à elaboração emocional e estruturação da pessoa em desenvolvimento iniciado pelos acalantos. Devido à simplicidade musical, riqueza simbólica e ludicidade peculiar, as vivências através destes elementos lúdicos, conquistam a criança como aquilo que é próprio do seu tempo. As brincadeiras-de-roda projetam a essência da inserção na vivência cultural e na socialização; dar as mãos ao outro, o contato corporal, e o relacionamento pelo interesse comum são oportunidades ímpares no cotidiano infantil (Santos, 2003).

As brincadeiras cantadas são pequenos cantos que pertencem à tradição popular brasileira, cujas brincadeiras cantadas são tão antigas quanto a história da civilização, pois crianças e adultos, em diversos períodos históricos, brincavam, cantavam e dançavam como forma de celebrar ou como instrumento de transferência cultural (Paulino e Souza, S/D).

Em virtude dos fatos mencionados, as brincadeiras cantadas são uma maneira lúdica de combinar a música com os movimentos e jogos. Elas podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais, motoras, cognitivas, e até mesmo emocionais. Podem inclusive facilitar o desenvolvimento da memória promovendo também o desenvolvimento da linguagem.

## **JOGOS TRADICIONAIS**

Os jogos tradicionais são uma característica social muito importante porque pertencem à cultura popular, pois formam um patrimônio imaterial da humanidade. São jogos que, mesmo não tendo um pertencimento institucional, ou organização e sistematização de suas regras, permanecem na história, atravessam séculos e regiões (Cruz, Gomes; Ribas, 2015).

Para Zimmermann (2021, p. 60):

Os jogos tradicionais, particularmente, evidenciam reminiscências de um passado que permanece como um patrimônio daqueles que jogam, indicando elementos de diferentes culturas que falam também de nossa hu-

manidade.

Tais jogos são oriundos do que é puro e simples, por isso são autênticos. Os sentimentos de identidade com a comunidade estreitam os laços de solidariedade entre os conterrâneos. Nos jogos tradicionais não existem em excesso a preocupação com aspectos técnicos sendo atribuída a importância ao resultado (Coimbra, 2007).

Esses jogos, guardam a produção cultural de um povo em certo período da história e estão sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações. Assim esse jogo, assume caráter tradicional, anônimo, de transmissão oral, conservação e mudança, ao perpetuar a cultura infantil e desenvolver a convivência social (Cruz; Gomes; Ribas, 2015).

De acordo com Zimmermann, 2021. p. 67:

Os Jogos Tradicionais estão inclusos no vasto patrimônio de cultura imaterial do Brasil. É possível identificar facilmente a potência educacional destes jogos que preservam elementos estruturantes da humanidade, dialogam com comunidades tradicionais e realidades locais, se reinventam mantendo em sua estrutura o diálogo com a tradição.

Os jogos tradicionais tem um peso particular no processo de aprendizagem, pois além de ser uma prática de ocupação saudável eles respeitam as características específicas de cada região ou sociedade. Estes jogos contribuem em diversos fatores, como na formação da personalidade quando, por exemplo, os participantes desenvolvem papéis como líder, vencedor, vencido, entre outros (Coimbra, 2007).

Sendo assim os jogos tradicionais são uma potência para repensar nos currículos, propostas de ensino e estruturas organizacionais considerando a corporeidade como referência para experiências diversas de tempo, espaço, aprendizagem e diálogo entre as gerações (Zimmermann, 2021).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do presente trabalho foi possível concluir o importante papel do lúdico para as demandas da aprendizagem das crianças dos anos iniciais. A integração do lúdico na escola representa não apenas uma estratégia pedagógica, mas um convite à redescoberta do prazer de aprender. O uso de jogos, atividades recreativas e dinâmicas interativas não apenas cativa a atenção dos alunos, mas também oferece oportunidades otimizadas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Averiguou-se que houve um grande desenvolvimento até o momento atual, com relação a inserção do lúdico na educação, assegurado como direito da criança, porém deve ser um método utilizado com responsabilidade e com direcionamentos pedagógicos para que assim haja um resultado relevante e estimulador, contudo podemos analisar que ainda existe uma defasagem na aplicação desse método como falta de especialização adequada para os discentes.

Outro ponto a ser destacado, é a utilização de jogos caracterizados como tradicionais. Tais jogos trazem consigo uma herança cultural que muito tem a ensinar as nossas crianças. São reflexões que podem gerar mudanças positivas nas relações humanas.

De certa forma os jogos tradicionais desempenham no processo de aprendizagem, uma grande função socializadora, pois atuam como um lugar adequado para a aprendizagem comunicativa e o desenvolvimento de competências sociais tão necessárias atualmente.

Diante dessa análise observou-se a relevância do lúdico: jogos, e brincadeiras, no desenvolvimento integral da criança, cognitivo, psicomotor, além de proporcionar a estimulação da curiosidade epistemológica, habilita todas as capacidades humanas como, afetiva, cognitiva, emocional e social. Decorrente a pesquisa percebe-se que o lúdico, proporciona um ambiente libertador, aconchegante e descontraído, no qual, a criança se sente mais confiante de expor suas ideias, suas vivências, e sua verdadeira identidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carlos, José de; PEREIRA, Walmir Fernandes. **A música como facilitador da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios e reflexões.** Disponível em: <educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/4/a-musica-como-facilitador-da-aprendizagem-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-desafios-e-reflexoes>. Acesso em: 20. jul. 2024.

ALVES, Rosilda Maria. **Atividades lúdicas e jogos no ensino fundamental.** In: III Encontro de Pesquisa em Educação/II Congresso Internacional em educação. 2004. Disponível em: <pedagogiaopedaleta.com/wp-content/uploads/2013/08/EDUCA%C3%87%C3%83O-L%C3%9ADICA.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.

ARAÚJO, Nadjane Melo Albuquerque; OLIVEIRA, Nadja Lucia Melo Albuquerque; OLIVEIRA, Manoel Messias Albuquerque De. A importância do lúdico nas séries iniciais: Estudo de caso. **Rev. Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 05, Ed. 06, Vol. 01, pp. 191-213. Jun. 2020. Disponível em: <nucleodoconhecimento.com.br/educacao/estudo-de-caso#:~:text=O%20%C3%BAtico%20no%20ambiente%20escolar,o%20significado%20do%20respeito%20m%C3%BAtu>. Acesso em: 03jul. 2024.

ARAÚJO, Isis Schimidt; SOUZA, Maria de Fátima Proença de. **A importância da ludicidade nos anos iniciais ensino fundamental.** 2020. Disponível em: <fait.revista.inf.br/imagens\_arquivos/arquivos\_destaque/GplQiyz3HHQ0v48\_2020-7-1-19-3-59.pdf>. Acesso em: 04 jul.2024.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil.** Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEduca%C3%A7%C3%A3oInfantil\_VeraL%C3%BAciaDaEncarna%C3%A7%C3%A3oBacelar\_EDUFBA.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). **Introdução. Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305p.

BRANCHER, Vantoir Roberto; CHENET, Neocleisa; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. O lúdico na aprendizagem infantil. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 1-4, 2006. Disponível em <redalyc.org/pdf/3131/313127397011.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2024.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como, a um exercício de convivência,** 1999. Disponível em: <repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/188899 >. Acesso 25 ago.2024.

COIMBRA, António. **O papel dos jogos tradicionais como atividade lúdica e educacional.** 2007. Disponível em <repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14519/2/38185.pdf>. Acesso em 19 ago.2024.

CORTEZ, Luiz. **Abordagem dos elementos lúdicos na educação infantil**. Anais do “II CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar” P.65-75, julho/2005 ISBN 85-7216-433-2. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <uel.br/eventos/conpef/conpef2/CONPEF2005/ARTIGOS/CONPEF2005\_A6.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Rev. Constr. psicopedag.** [online]. 2019, vol.27, n.28, pp.37-47. ISSN 1415-6954. Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542019000100005&script=sci\_arttext>. Acesso em: 10 jul.2024.

CRUZ, Rodrigo Wanderley Sousa; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; RIBAS, João Francisco Magno. Jogo tradicional-popular e aprendizagem: uma análise teórica das comunicações dos jogadores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2015. Disponível em <scielo.br/j/rbeped/a/bwqFYqFLQrmcQxZ4vVJkmf/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. **O brincar na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras-um olhar psicopedagógico**. 2011. Disponível em: <monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em 20 ago. 2024.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ABREU, Roberta Melo de Andrade. Características e desafios dos/nos anos iniciais do ensino fundamental: vozes de estagiários. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 5, p. 1-31, 2021. Disponível em: <periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9557>. Acesso em: 04 jul. 2024.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, v. 200, 2000. Disponível em: <brincarbrincando.pbworks.com/f/texto\_sala\_de\_aula.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

GOMES, Kátilla Fernanda. **O lúdico na escola: atividades lúdicas no cotidiano das escolas do ensino fundamental I no município de Araras**. Rio Claro, 2009. Disponível em: <repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/06ac4659-9207-45b5-a41d-d99b3403d866/content>. Acesso em: 10 ago.2024.

HENDLER, Vanícia Behenck. **O lúdico nas primeiras séries do Ensino Fundamental**. 2010. Disponível em: <lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142848/000993665.pdf?sequenc>. Acesso em: 04 jul. 2024.

LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno. Os esportes em documentos oficiais da educação infantil e do ensino fundamental, Ciclo I. **Revista Digital - Buenos Aires** - Ano 15 - Nº 143 - Abril de 2010. Disponível em Os esportes em documentos oficiais da educação infantil e do ensino fundamental, Ciclo I (efdeportes.com). Acesso em 20 ago.2024.

MELO, Marilene Ferreira. **A importância do lúdico na Educação Infantil**. Marcelino Vieira – RN, 2005. Disponível em: <repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/41821/2/Importanciadoludico\_Monografia\_2016.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.

MORAIS, Deimy Kellen Alves de; MARTINS, Pollyany Pereira; COSTA, Jani Marra da Fonseca. **A importância do lúdico como ferramenta pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. Disponível em <repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2741>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MORO, Catarina. **Sobre uma prática docente que considere a ludicidade e as infâncias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental**. Educação Infantil e Anos Iniciais: saberes e práticas. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2012. Disponível em: <educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\_pedagogicos/educacaoinfantil\_anosiniciais.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2024.

NEVES, Ariane Damasceno. **As atividades lúdicas e as brincadeiras como estratégias pedagógicas na infância e o contexto familiar durante a pandemia**. 2022. Disponível em: <bdm.

unb.br/bitstream/10483/33382/1/2022\_ArianeDamascenoNeves\_tcc.pdf>. Acesso: 04 jul. 2024.

PAIS, Heloisa Mirian Vieira et al. **A contribuição da ludicidade no ensino de ciências para o ensino fundamental**. Brazilian Journal of Development, v. 5, n. 2, p. 1024-1035, 2019. Disponível em: <ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/1071/926>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PAULINO, Janaína; SOUSA, Francisco José Fornari. **Brinquedos cantados nas aulas de educação física**. Centro Universitário UNIFACVEST, 2013. Disponível em: <unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/2011b-paulino,-janaina.-brinquedos-cantados-nas-aulas-de-educacao-fisica.-lages,-unifacvest,-2013\_2.-curso-ef.pdf>. Acesso em 10 jul. 2024.

PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIS, Nilson Fernandes. **O lúdico como prática educativa: uma experiência na estação comunitária do bairro jardim Gonzaga em São Carlos, SP**. 2014. Disponível em: <google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKÉwiqs-c\_2soyKAXUWlBkGHXzWLSAQFnoECBoQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5161757.pdf&usq=AOvVaw1RfhxlJ4oS34nDX3jqXhwi&opi=89978449>. Acesso em 10 ago. 2024.

PERES, Ana Paula da Silva; FERREIRA, Sabrina Mendonça; SILVA, Liz Daiana Tito Azeredo da; ALMEIDA, Luciana da Silva. Jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas: a concepção docente sobre a ludicidade no contexto da Educação Infantil. **Rev. Educação Pública**, v. 21, nº 22, 15 de junho de 2021. Disponível em: <educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/22/jogos-e-brincadeiras-nas-praticas-pedagogicas-a-concepcao-docente-sobre-a-ludicidade-no-contexto-da-educacao-infantil>. Acesso em 10 jul. 2024.

PINTO, Cibele Lemos; TAVARES, Helenice Maria. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010. Disponível em: <jogoscooperativos.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/06/lc3badico.pdf>. Acesso em 24 jun. 2024

RAMOS, Ana Félix de Deus et al. **Refletindo o lúdico como estratégia de ensino**. Brasília, 2005. Disponível em: <repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6615/1/40261252.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

RODRIGUES, José Nazareno. **Ludicidade: o jogo como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem no 5º ano do ensino fundamental**. 2012. Disponível em: <bdm.unb.br/bitstream/10483/4569/1/2012\_JoseNazarenoRodrigues.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. X Semana de Letras, v. 70, p. 1-9, 2010. Disponível em: <ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.

SOUSA, Maria Natália Jacobino de; JUVÊNCIO, Jucicleide de Souza; MOREIRA, Mariana Andreilino. **Jogos e brincadeiras: o lúdico na educação infantil**. Disponível em: <editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\_EV127\_MD1\_SA9\_ID1545\_03102019123241.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SOUZA, Gisele da Costa de; RIBEIRO, Reyth da Cunha. **O lúdico e as novas tecnologias na educação infantil: novas práticas pedagógicas**. Disponível em: <ri.fbnovas.edu.br/server/api/core/bitstreams/b8dd2c0d-4cae-4914-8c08-9bbc5534c740/content#:~:text=O%20l%20C%3BA-dico%20propicia%20uma%20situa%C3%A7%C3%A3o,t%C3%AAm%20como%20uma%20experi%C3%AAncia%20criativa>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SANTOS, Denise Guerra dos. **Brinquedos cantados na psicomotricidade**. 2003. Disponível em: <educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\_teses/EDUCACAO\_FISICA/mo-nografia/Brinquedos-cantados-na-psicomotricidade.pdf>. Acesso em: 10/ jul. 2024.

VIEIRA, Luciene Batista; RODRIGUES, Elaine Aparecida Fernandes. O Ensino Lúdico Nos Anos Ini-

ciais. **Rev. Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento**. Ano 01, Edição 11, Vol. 10, pp. 136-153. Novembro de 2016. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2016/11/ensino-ludico-nos-anos-iniciais.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.

ZIMMERMANN, Ana Cristina. Jogos Tradicionais: experimentação de diferentes lógicas, formas de ser e conhecer. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, 2021. Disponível em: <seccsp.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Jogos-tradicionais-experimentac%C3%A7%C3%A3o-de-diferentes-l%C3%B3gicas-formas-de-ser-e-conhecer-Ana-Cristina-Zimmermann.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

# OS IMPACTOS DA PANDEMIA DO COVID-19 NA CULTURA DO BRINCAR

THE IMPACTS OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THE CULTURE OF PLAY

Recebido em: 27/11/2024  
Aceito em 05/12/2024

Raquel Viviane Treuko<sup>1</sup>  
Angelo Juliano Carneiro Luz<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho teve como discussão e análise os impactos da Pandemia do Covid-19 na cultura do brincar, pois, quando brinca, a criança torna-se ser protagonista de seu próprio conhecimento. A Educação Infantil foi impactada diretamente pela pandemia do Covid-19, cessando os processos pedagógicos que são norteados pelas brincadeiras e interações. O objetivo do trabalho é analisar os reflexos para a Educação Infantil, enquanto etapa educativa, decorrentes da Pandemia do Covid-19. A metodologia utilizada na pesquisa foi a bibliográfica, com caráter qualitativo. Os resultados mostram que a Pandemia trouxe um grande impacto negativo para o desenvolvimento infantil, evidenciando problemas de cunho cognitivo, psicossocial, afetivo, essas alterações comportamentais fizeram um retrocesso no desenvolvimento infantil deixando as crianças com sérios problemas como estresse, depressão, comportamento ansioso, distúrbios do sono e do apetite, irritabilidade, medo, frustração, insegurança e prejuízos na interação social. Conclui-se que a Pandemia do Covid-19 teve impactos negativos para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil, acarretando fatores de cunho pedagógico, cognitivo e psicossociais, os estudos apresentam que a maior perda são de cunho linguístico, da escrita e psicossocial.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Brincar. Covid-19. Desenvolvimento Infantil. Educação Infantil.

## ABSTRACT

The present work discussed and analyzed the impacts of the Covid-19 Pandemic on the culture of play, because, when playing, children become protagonists of their own knowledge. Early Childhood Education was directly impacted by the COVID-19 pandemic, ceasing pedagogical processes that are guided by games and interactions. The objective of the work is to analyze the consequences for Early Childhood Education, as an educational stage, resulting from the Covid-19 Pandemic. The methodology used in the research was bibliographic, with a qualitative character. The results show that the Pandemic had a major negative impact on child development, highlighting cognitive, psychosocial and affective problems. These behavioral changes caused a setback in child development, leaving children with serious problems such as stress, depression, anxious behavior, disorders sleep and appetite, irritability, fear, frustration, insecurity and impairment in social interaction. It is concluded that the Covid-19 Pandemic had negative impacts on the integral development of children in Early Childhood Education, causing pedagogical, cognitive and psychosocial factors. The studies show that the greatest losses are linguistic, writing and psychosocial.

**Keywords:** Learning. To play. Covid-19. Child Development. Early Childhood Education.

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia - Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro).

<sup>2</sup> Prof. Doutor em Educação pela Universidade de Ponta Grossa. Colaborador pelo Departamento de Educação Física, Campus de Irati da Universidade Estadual Centro-Oeste.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como eixo a importância do brincar na Educação Infantil, devido a seu caráter lúdico, que proporciona inúmeros benefícios para o desenvolvimento da criança. Por conseguinte, discute também os impactos que a Pandemia do Covid-19 trouxe para as crianças dessa faixa etária. O brincar é um ato essencial nessa fase da vida, que engloba o desenvolvimento físico, mental, social, cognitivo, intelectual, psicológico, no processo educativo, psicomotor afetivo (coordenação, lateralidade, atenção, imaginação, memória, imitação, entre outros). Ou seja, o brincar proporciona que as crianças desenvolvam fatores essenciais para a vida.

Em tempos de Pandemia a Educação teve que se reinventar, principalmente nessa fase tão importante e necessária para a criança. A educação Infantil foi impactada diretamente pela pandemia do Covid-19<sup>3</sup>, interrompendo a ocorrência presencial dos processos pedagógicos, que são norteados pelas brincadeiras e interações (Bncc, 2017), fazendo-se necessário repensar essa prática, sendo desafiador realizar esse processo de aprendizagem durante a pandemia, já que o convívio social foi interrompido.

Em função do distanciamento social, ocorrido diante da pandemia da Covid-19, as atividades escolares foram suspensas e hábitos e rotinas tiveram que ser repensados e mudados para o desenvolvimento dos pequenos. Deste modo, os questionamentos essenciais que guiaram a investigação foram qual a importância do lúdico para essa faixa etária, diante do isolamento social e a ausência de seus pares? Como desenvolver os aspectos intelectuais, psicológicos, cognitivos, motores, social e afetivo em um espaço restrito?

Desse modo, o presente artigo objetivou-se analisar os reflexos para a Educação Infantil, enquanto etapa educativa, decorrentes da Pandemia do Covid-19. Para tanto, realizamos uma pesquisa do tipo bibliográfica sendo, “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” [...] e o levantamento bibliográfico pode ser realizado “[...] em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes [...]” (Pizzani et al., 2012, p. 54) tendo como aporte teórico Kishimoto (2010, 2001), Vygotsky (1994, 1987), Sommerhalder e Alves (2011), Sales e Faria (2012), Fantacholi (2009), entre outros que falam sobre a temática e compreendem que o brincar é a ocupação mais significativa e fundamental para a criança nessa faixa etária.

O estudo se delinea como pesquisa bibliográfica, uma vez que utiliza o levantamento de fontes como procedimento metodológico. A pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). Assim, a metodologia utilizada na pesquisa caracteriza-se revisão da literatura de natureza qualitativa.

Os dados serão coletados com base em diversas biografias realizadas em teses, periódicos, artigos científicos, que tratam da temática em questão, que corroboram com a importância do brincar para a criança nessa fase.

Para melhor orientar o leitor o texto está estruturado em quatro seções: Inicialmente apresentamos o conceito do brincar e sua importância para as crianças. Em seguida, dis-

<sup>3</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-Cov-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos (Brasil 2019).

cutimos o brincar na Educação Infantil. Posteriormente discorreremos sobre o impacto que a pandemia do Covid-19 trouxe para o brincar. Por fim, abordamos as discussões e análise dos dados levantados seguida das considerações finais.

## **CONCEITUANDO O BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA**

Por meio das brincadeiras, a criança é inserida em um mundo cheio de descobertas e imaginação. De acordo com Sommerhalder e Alves (2011, p. 13), “por meio da brincadeira a criança testa seus limites e seus medos, é assim que ela satisfaz seus desejos”. Os autores acrescentam que, “é por meio da brincadeira que a criança aprende e constrói conhecimentos, explorando, experimentando, inventando, criando”.

Sales e Faria (2012, p. 118) destacam que “o brincar é uma das formas privilegiadas de as crianças se expressarem, relacionarem-se, descobrirem, explorarem e conhecerem sua realidade física e social”, pois as brincadeiras trazem o caráter cultural e histórico, as brincadeiras fazem parte do universo infantil seja de forma direta ou nesses momentos que a criança reproduz seu cotidiano e suas experiências ao brincar e ao construir seus brinquedos.

De acordo com Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, (Brasil, 2008) o brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Ajuda a criança a formar conceitos, selecionar ideias e se socializar.

Kishimoto (2001) ressalta que enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. Essa “ação possibilita a criatividade e o uso de sua personalidade integral, assim acrescenta que é somente sendo criativo que o sujeito descobre o eu.” (Winnicott, 1975, p. 80). Dessa forma, a criança passa a estabelecer vínculos entre as características do papel assumido e suas competências, bem como, as relações que possuem com outros papéis.

Deste modo, Piaget (1971) destaca em seus estudos que, quando a criança brinca assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objetivo não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui. Assim, em sua teoria o brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada.

Os estudos realizados por Vygotsky (1994) apontam que os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Seus paradigmas para explicar a brincadeira infantil são apresentados na filosofia que concebe o mundo como resultado dos processos históricos sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas, inclusive as formas de pensamento do ser humano.

Assim, o autor conceitua o brincar como sendo:

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. (Vygotsky, 1987, p. 37).

Com essa afirmação conclui-se que é fundamental compreender que as brincadeiras contribuem não só para o desenvolvimento cognitivo, mas, também o motor, o social e o físico. Deste modo, vai agregando conhecimento e passa a compreender como funciona o mundo e as coisas a sua volta.

De acordo com Fantacholi (2009) a criança aprende enquanto brinca, ou seja, a brincadeira se torna um meio de comunicação no dia a dia da criança facilitando o processo de aprendizagem onde acontece a construção da reflexão, autonomia e criatividade na relação entre jogo e aprendizagem.

A autora enfatiza que é importante a conscientização dos pais, educadores e sociedade em geral sobre a ludicidade que deve ser vivenciada na infância de maneira prazerosa não sendo somente lazer e sim um ato de aprendizagem e desta forma, o brincar proporciona a criança regras constituídas por si e em grupo, ajudando a integração do indivíduo na sociedade.

Segundo Fantacholi (2009), citada em Zanluchi (2005, p. 91):

[...] “A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia.”, portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida.

Nesse contexto, Fantacholi (2009) apud Oliveira (2000, p.19), “afirma que o brincar sendo uma atividade livre, não inibe a fantasia, favorece autonomia da criança e contribui para a não formação e até a quebra de estruturas defensivas.” No entanto, educar exprime um cenário de cuidados, brincadeiras e aprendizagem que auxilie no desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal segundo o RCNEI (Brasil, 1998).

Ainda neste contexto, o professor é mediador entre criança e os objetos de conhecimento, sendo parceiro na escola, com função de possibilitar um ambiente rico, saudável e não desigual de experiências educativas e sociais diferentes.

A brincadeira não deve ser apenas recreação, mas fazer parte do plano de aula que Fantacholi (2009) apud Vygotsky (1998) considera que é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, pois, transfere para o mesmo, sua imaginação, cria o mundo de faz de conta. Desse modo, pode se perceber que o mesmo atendeu o meu questionamento e que brincar na educação infantil juntamente com lúdico trabalhado desde os primeiros dias de vida da criança, auxilia a aprendizagem fazendo o indivíduo crescer como um todo.

Na mesma direção, Craidy e Kaercher (2001, p. 103) ressaltam que:

A criança se expressa pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar.

Na Educação Infantil, as brincadeiras permitem às crianças se expressarem diariamente com atividades dirigidas que as fazem desenvolver suas capacidades motoras cognitivas e sociais, possibilitando-lhes interagirem com o meio onde se encontram inseridas. Para Vygotsky (1994, p. 54) a brincadeira tem:

Um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É por meio dela que a criança aprende a operar com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual que se baseia nos significados das coisas e não dos objetos. A criança não realiza a transformação de significados de uma hora para outra.

Quando o professor proporciona momentos lúdicos, isso para a criança tem significados na construção de valores éticos e morais, moldando seu caráter, pois por meio de uma brincadeira ela aprende o certo e o errado, o trabalho coletivo entre tantas outras coisas. Dessa forma:

O brincar é a atividade principal do dia a dia para as crianças. Pois neste momento a criança toma decisões, expressa sentimentos, valores, conhece a si, os outros e o mundo, repete ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressa sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (Kishimoto, 2010 p.1).

Aqui, a autora ressalta a importância do brincar no cotidiano da criança, é nesse momento que ela expressa seus mais variados sentimentos, e aprende, tem liberdade de pensamento, não tem medo e nem se sente coagida pelos adultos, ela é dona de si e assim se desenvolve.

As crianças têm seu próprio mundo, e vivem em um mundo imaginário, sem limites, elas fantasiam e interpretam o universo onde estão inseridas por meio do lúdico. Machado (2003, p. 37) contribui ao destacar que:

Brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transacionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro do distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo. Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda.

Deste modo, a criança ao permitir-se brincar tem seu desenvolvimento integral, ela precisa desse momento que é só dela e de mais ninguém, pois, ela explora o ambiente a sua volta e a partir disso, desenvolve sua aprendizagem.

## O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao afirmar que “o brincar é a fase mais significativa do desenvolvimento da criança,” (Froebel, 1896, p. 55) nos remete a refletir que pode ser observado na brincadeira é o desenvolvimento emocional e da personalidade da criança, pois, é por meio das brincadeiras que as crianças traduzem/expressam o que vivem e sentem, permitindo um início feliz para seu desenvolvimento integral.

Segundo Velasco (1996, p. 78) a criança:

Brincando desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca à vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso.

Segundo Friedmann (2012) a principal preocupação da educação deveria ser a de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico. É importante que os conteúdos correspondam aos conhecimentos gerais das crianças, a seus interesses e necessidades, além de desafiar sua inteligência.

Quando a criança brinca, ela se realiza e cresce, feliz, as atividades lúdicas estimulam e ajudam na inserção com o mundo externo e com o seu próprio, cheio de novas possibilidades. Além disso, estimula à criatividade, o talento, a imaginação, nesse novo mundo aprendem a explorar descobrirem e serem surpreendidas.

Nessa fase o professor tem papel fundamental na vida da criança, este deve possibilitar situações para que a criança possa desenvolver os valores humanos existentes em seu ser, para que a mesma possa interagir de forma integral, participando e agindo dentro de uma moral e ética responsável contribuindo para uma relação verdadeira permeada por princípios morais.

A ação do professor de Educação Infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros. (Brasil, 1998, p. 43).

No tocante, a criança aprende a se socializar e a respeitar tanto a sua cultura como a do outro, por meio do brincar ela experimenta e vivencia seu processo social, e, essa prática se dá por meio do conhecimento de mundo, oralidade, pensamento e sentido.

Na Educação Infantil, os jogos e brincadeiras permitem às crianças se expressarem diariamente com atividades dirigidas que as fazem desenvolver suas capacidades motoras cognitivas e sociais. Possibilitando, as mesmas interagirem com o meio onde se encontram inseridas.

Para Vygotsky (1994, p. 54) a brincadeira tem:

Um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da

criança. É por meio dela que a criança aprende a operar com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual que se baseia nos significados das coisas e não dos objetos. A criança não realiza a transformação de significados de uma hora para outra.

Nesse sentido, Navarro e Prodócimo (2012, p. 634) ressaltam que, “[...] o brincar não é apenas necessidade, mas direito das crianças, onde as instituições de Educação Infantil devem estar organizadas de acordo com as características das crianças e devem valorizar a brincadeira em seus espaços e tempos”.

Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), por meio da Resolução do CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa em seu 9º artigo aponta que “as práticas pedagógicas que compõem a Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”.

Quando o professor proporciona momentos lúdicos, isso para a criança tem significados na construção de valores éticos e morais, moldando seu caráter, pois, por meio de uma brincadeira ela aprende o certo e o errado, o trabalho coletivo entre tantas outras coisas.

Dessa forma, Silva e Santos (2009) defendem que a brincadeira é uma das linguagens que se destacam na infância e é através dela que a criança significa e ressignifica o mundo, constituindo suas práticas culturais. Portanto, o lúdico na Educação Infantil proporciona uma aprendizagem interativa e prazerosa, em que beneficia o desenvolvimento físico intelectual e social da criança.

## **OS IMPACTOS DECORRENTES DA PANDEMIA DO COVID-19 PARA O BRINCAR**

O novo panorama educacional que a Pandemia do Covid-19 trouxe teve um início desesperador e a Educação teve que se reinventar e procurar mecanismos para a construção do conhecimento nessa fase, que desafiou educadores e autoridades em âmbito nacional e mundial.

De acordo com Ribeiro, Braga e Teixeira (2021), em março de 2020 o Brasil foi acometido com a notícia de que uma pandemia estava se disseminando pelo país e pelo mundo, sendo estabelecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que o isolamento e distanciamento social eram a principal estratégia para conter o surto. O vírus do Covid-19 é uma doença causada por um novo Corona vírus denominado SARS-CO-V-2 (Síndrome respiratória aguda grave 2) e os seus primeiros casos foram registrados em final de 2019 na China, na cidade de Wuhan.

Assim, nesse tempo pandêmico (2019-2020) os educadores tiveram que rever suas práticas e propiciar ambientes lúdicos e diversificados que envolvessem as crianças nas aulas remotas, possibilitando que o aprendizado ocorresse no tempo em que estão conectadas. Com a interrupção do convívio social, a educação precisou encontrar maneiras para continuar com suas atividades educacionais.

Reforçam essa ideia, Gama, Cerqueira e Zampier (2021, p. 532) ao ressaltarem que, “[...] ainda estamos tendo que nos reinventar a cada dia tanto como profissionais da área da Educação, quanto como indivíduos em meio à nova realidade”. Assim, observam

Cruz, Menezes e Coelho (2021, p. 12):

O lugar de aprender e ensinar a profissão docente ganham novos contornos e espaços, saem da sala de aula para a tela do computador/smartphone, tablet, etc.; contudo é necessário garantir o diálogo, a escuta, a investigação, a problematização, a análise crítica da realidade.

Deste modo, a atenção está voltada a descobrir diferentes possibilidades e caminhos. E reforçam, “aliar a esperança, a criatividade e o desejo de proporcionar experiências significativas na Educação Infantil pautadas na imaginação criativa” permite que as crianças embarquem em diversas possibilidades que o mundo imaginário propicia agregando experiências e aprendizagens. (Gama, Cerqueira e Zampier, 2021, p. 545).

Nesse tocante, Guimarães, Mattos e Basílio (2020) destacam que a criação de plataformas digitais foi o meio encontrado para que houvesse uma comunicação entre famílias e professores durante o período de impossibilidade presencial. Nesses ambientes virtuais eram disponibilizados imagens, vídeos, textos e brincadeiras que estimulassem a criança e aproximassem da família.

Contribui com esse pensamento Gaidargi (2020) que nos apresenta outras ferramentas utilizadas pelos profissionais para que pudessem encontrar os alunos virtualmente por meio de grupos de WhatsApp e salas de videoconferências, o qual permitiam a continuidade dos processos educativos para evitar maiores prejuízos no ano letivo. Santos (2020, p. 12) complementa que “seria o momento de estarmos preparados para aproveitar as novas tecnologias no sentido de enfrentar os desafios de ensino e aprendizagem”.

Essa situação levantou outra questão importante, a de investir na formação dos docentes para atender as demandas educacionais tecnológicas, pois, muitos não sabiam como lidar com essas ferramentas digitais.

[...] como adaptar os conteúdos e as dinâmicas de sala de aula que agora terão de ocorrer em casa e em conjunto com a família? Como não prejudicar o processo de aprendizagem? Como manter os alunos interessados e engajados nas aulas não presenciais? A tarefa é ainda mais complexa para aqueles que atuam em áreas distantes da tecnologia ou que lecionam na educação infantil (Cunha, Ferst, Bezerra, 2021, p. 572).

Essa reflexão mostrou que foi desafiador preparar um ambiente virtual acolhedor e próximo do que as crianças encontravam nas salas de aula da Educação Infantil. A pandemia afetou a Educação Infantil e as demais etapas de ensino, assim como famílias inteiras que tiveram suas rotinas alteradas em função do isolamento social estabelecido em todo país como forma de prevenção ao contágio da Corona vírus.

Segundo Cunha, Ferst e Bezerra (2021, p. 573) novos desafios apareceram nesse contexto da pandemia, a falta de recursos como “um celular ou um notebook, a falta de capacitação de alguns professores para lidar com essas tecnologias, o difícil acesso aos alunos que moram em zonas rurais e também o despreparo das famílias em relação a aparelhos tecnológicos”.

Assim, professores e toda comunidade educacional adentraram em um novo caminho e tiveram a constatação que os recursos tecnológicos vieram para auxiliar o trabalho

do docente dentro da sala de aula e como se mostrou em tempos pandêmicos fora da sala de aula também, por isso a necessidade da formação continuada de professores.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Este trabalho se propôs a discutir como os impactos da Pandemia do Covid-19 tiveram efeitos no desenvolvimento infantil por conta do distanciamento social que privou as crianças da Educação Infantil de ter contato com seus pares e ambientes restritos para sua aprendizagem.

No tocante a criança aprende a se socializar e a respeitar tanto a sua cultura como a do outro, por meio do brincar ela experimenta e vivencia seu processo social, e, essa prática se dá por meio do conhecimento de mundo, oralidade, pensamento e sentido, no entanto, essa vivência foi tirada dela por conta da Pandemia e isso acarretou diversos problemas para o seu pleno desenvolvimento integrais.

O distanciamento social causou impactos para o desenvolvimento infantil, que vão desde psicológicos os quais apresentam distúrbios de sono, baixa imunidade, atraso no desenvolvimento, depressão, baixo rendimento escolar, na medida em que as crianças estão sujeitas a estressores tais como, medo de infecção, frustração, tédio, maior tempo de exposição às telas, a falta de contato com outras crianças e de espaço pessoal em casa e a perda financeira e de entes queridos por conta da pandemia (Givigi et al., 2021; Linhares & Enumo, 2021).

Dessa forma, o desenvolvimento da criança foi prejudicado, pois, sem o contato com seus pares, as experiências práticas da sala de aula, a troca de vivência que as atividades coletivas proporcionam levou as crianças da Educação Infantil a ter sérios atrasos no seu desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social, assim também, tiveram percas no desenvolvimento da criatividade, da imaginação, dos sonhos, entre outras coisas.

Assim, Silva et al. (2022), retrata a partir de uma visão vygotskyana, os efeitos do distanciamento social no contexto da pandemia de Covid-19 no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização, pensando na importância do contato social para o desenvolvimento das crianças e considerando a escola como um dos principais espaços que promovem essa interação.

Além das grandes perdas do processo de aprendizagem formal, corrobora com a questão, Sá et al. (2021), ao ressaltar que o ensino remoto faz com que as crianças sejam privadas da necessária socialização com os pares, em que ocorrem aprendizados significativos para o desenvolvimento humano, tais como: experiências lúdicas compartilhadas, que implica em interações proximais face a face, cooperação, convivência com as diferenças, compartilhamento de decisões, enfrentamento de desafios, negociação de conflitos, adiamento de gratificações, espera da sua vez, exercício para controle de impulsos, entre outras habilidades e discorre sobre as alterações comportamentais durante a pandemia Covid-19 em crianças em idade escolar, frisando que a mudança repentina nas atividades diárias acarretou diversas alterações físicas e psíquicas.

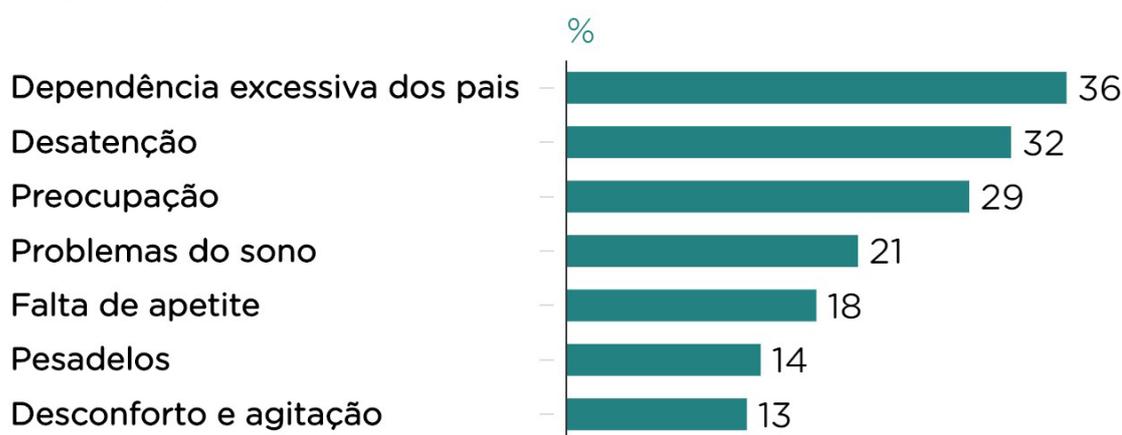
A criança necessita de uma rotina devido à pandemia trouxe uma série de impactos negativos para a vida dos pequenos, o medo e a incerteza, bem como, a mudança brusca em suas rotinas necessárias no momento por conta do isolamento social, levaram a uma série de incidência de ansiedade, estresse não só nas crianças mais em todas as faixas

etárias.

Gaglioni (2020) destaca os efeitos da Pandemia no desenvolvimento infantil. Segundo o autor um estudo feito na China, que teve participação de 320 crianças e adolescentes, aponta que a dependência exagerada dos pais e falta de atenção são os principais problemas reportados por participantes em meio à pandemia. Como podemos observar no gráfico abaixo:

**Figura 1: Impacto na saúde mental**

Os principais efeitos



Fonte: Repercussões da pandemia no desenvolvimento infantil

NEXO

Fonte: Nexo Jornal (2020).

O gráfico acima apresenta os principais efeitos da Pandemia, que ainda nos dias atuais refletem na sala de aula e na aprendizagem das crianças. Tanto tendo efeito individual ou no convívio familiar. Devido ao estresse e uma série de adversidades, como a desestrutura familiar, a condição financeira pode trazer como resultado a interrupção do desenvolvimento saudável do cérebro, o que leva a mudanças bruscas no comportamento, diminuição da imunidade, ansiedade e depressão.

Com as escolas fechadas e privadas do convívio em sociedade a situação é difícil, pois muitos têm famílias vulneráveis economicamente, a interrupção da aula significa a falta de acesso à merenda, que muitas vezes é a principal refeição do dia, isso também impactou o desenvolvimento não só na Educação Infantil, como também, em todos os seguimentos escolares.

Do ponto de vista pedagógico, há prejuízo no desenvolvimento das crianças de primeira infância, já que nessa fase as crianças precisam de experiências concretas e interativas para consolidar o conhecimento, e aulas digitais não seriam suficientes para isso (Gaglioni, 2020).

A Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também asseguram o direito ao brincar que, neste ano, foi fortalecido com o Marco Legal da Primeira Infância por meio da Lei 13.257 de 2016 a qual em sua íntegra ressalta que:

Sobre brincar, o Marco Legal indica que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças. Também devem zelar pela fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades. (Agência Senado, 2016).

A Convenção dos Direitos da Criança de 1989 enfatiza: [...] “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito” (Agência Senado, 2016).

Segundo o RCNEI, é a partir da brincadeira que a criança constrói seus vínculos afetivos; a partir disso, ela se reconhece enquanto ser humano e seu “estar” no mundo. Por isso orienta a aplicação de atividades lúdicas como algo cotidiano na vida das crianças. Apesar da garantia das leis, ainda se discute muito sobre o papel do lúdico, seus benefícios e desafios na sociedade brasileira (Brasil, 1998, p. 13).

Outro fator também é levantado por Sá et al., (2021) o excesso de peso e baixa autoestima, deixando crianças e adolescentes com agravamento de sobrepeso e obesidade por conta de um maior consumo de alimentos processados que são mais fáceis de adquirir e armazenar. Esse tipo de alimento tem baixo valor nutricional e alto valor calórico.

Também é observado por Souza et al (2020) que as crianças ficam mais sujeitas a um estilo de vida sedentário. O fato de estar restrito ao ambiente doméstico, muitas vezes não tendo espaço para brincar e fazer atividades físicas e falta de vontade das crianças de se movimentar por muitas vezes morarem em apartamentos e por não ter espaço para gastar de energias de maneira ativa, dando tendência a ficarem cada vez mais presos a telas.

Nesse tocante, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), adverte que não é recomendado que crianças com de menos de 2 anos façam uso de telas e, aquelas de 2 a 5 anos, devem ter o tempo limitado a uma hora diária. O excesso do uso de telas pode ser prejudicial ao desenvolvimento infantil, trazendo diversos impactos negativos, como atraso cognitivo, de linguagem e socioemocional, devido a falta do brincar de forma que estimula o imaginativo e a criatividade, além de variações de humor, sono e comportamento (Silva et al., 2021; Rocha et al., 2021; Mata et al., 2020).

Assim, pode-se observar que a Pandemia trouxe impactos negativos para a Educação Infantil sentidos até hoje, o aporte teórico mostrou inúmeros fatores que prejudicaram o desenvolvimento infantil pleno. São fatores de cunho comportamental e psicossocial, essas alterações comportamentais fizeram um retrocesso no desenvolvimento infantil, deixando as crianças menos ativas, sem iniciativa e criatividade, as quais se apresentam sem foco, com comportamento ansioso, depressivas, com transtorno do estresse crônico e agudo, distúrbios do sono e do apetite, irritabilidade, medo, insegurança e prejuízos nas interações sociais (Linhares & Enumo, 2020).

Segundo Silva & Santos (2022) o retorno escolar pós-pandemia destaca-se o papel do psicopedagogo como sendo de extrema importância para auxiliar famílias e as crianças durante o processo de transição de ensino, bem como na avaliação de como as crianças se desenvolveram sem a mediação do espaço escolar. Assim, a atuação do psicopedagogo pode contribuir para uma abordagem de intermediação entre a família e a escola,

construindo uma ponte de possibilidades onde a família possa acompanhar o trabalho pedagógico, evitando frustrações, pode, ainda, auxiliar as crianças a desenvolverem e ou ampliarem habilidades sócios emocionais (Silva & Santos, 2021).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa pesquisa teve como objetivo analisar os impactos os reflexos para a Educação Infantil, enquanto etapa educativa, decorrentes da Pandemia do Covid-19, por meio do aporte teórico mostrou-se que a Pandemia do Covid-19 teve impactos negativos para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil, acarretando fatores de cunho pedagógico, cognitivo e psicossociais, os estudos apresentam que as maiores percas são de cunho linguístico, da escrita e psicossociais.

○ desenvolvimento das crianças teve dificuldades visíveis, os fatores comportamentais são os que mais se sobressaem, pois hoje temos no espaço escolar alunos ansiosos, angustiados, estressados, inseguros e depressivos, alguns apresentam distúrbios de sono e do apetite. As habilidades cognitivas também foram prejudicadas, pois, sem interação, trabalho em grupo e atividades desenvolvidas dentro da escola a criança se fechou e muitos ainda não conseguem retomar o mundo escolar que só pode ser vivenciado dentro da escola.

Sem essa vivência e troca de experiências entre os pares as crianças não se desenvolveram integralmente, faltou essa convivência na escola para que suas habilidades fossem de fato desenvolvidas. De acordo com Silveira, Lauer e Esquinsani (2021) tais restrições são um obstáculo, pois o brincar e o jogar são vantajosos para estimular o processo formativo dos princípios democráticos, visto que representam a internalização dos papéis sociais, como por exemplo, a tomada de decisão no jogo, que ofertam à criança a possibilidade de ação com o outro, no sentido de cooperação, ou contra o outro, no sentido de respeito aos adversários.

Outro ponto interessante levantado no aporte teórico são os prejuízos cognitivo-linguísticos relacionados ao fracasso escolar, mas nenhum visando identificar o desempenho motor geral das crianças, que de acordo com Rosa Neto et al. (2010) existe uma conexão entre as dificuldades de aprendizagem, o atraso no desempenho motor e condições sociais adversas.

Os questionamentos que guiaram esta pesquisa foram, qual a importância do lúdico para essa faixa etária, diante do isolamento social e a ausência de seus pares? Como desenvolver os aspectos intelectuais, psicológicos, cognitivos, motores, social e afetivo em um espaço restrito?

○ primeiro questionamento é inquietante, já que, segundo Malaquias; Ribeiro (2013), a introdução do lúdico na vida escolar do educando torna-se uma forma eficaz de repassar pelo universo infantil para imprimir-lhe o universo adulto. Promover uma alfabetização significativa a prática educacional. De fato, o lúdico é muito importante para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno da educação infantil, pois contribuem para o desenvolvimento pessoal e social da criança de maneira significativa e prazerosa. ○ isolamento social privou as crianças dessa experiência o que trouxe inúmeros problemas para a vida dos pequenos.

Assim, completa Almeida (2008, p.41), que o lúdico na sua essência, além de

contribuir e influenciar na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento.

A segunda questão é muito complexa uma vez que só no convívio familiar a criança não desenvolverá tais aspectos de forma plena e concreta ela precisa da vivência em sociedade, assim, as relações entre alunos e a escola, deve existir uma troca de experiências na forma de perceber, interferir, criar, sentir e pensar as vivências que os rodeiam. Isso desafia uma formação que seja mais integral e pense no educando como sujeito de aprendizagens, que em seu percurso vai acumulando conhecimentos e saberes necessários para sua vida.

Dessa forma, compreende-se que a busca pela formação integral é, portanto, parte da experiência humana na qual a escolarização vai ocupando lugar central no percurso formativo dos educandos, e a educação é, nesse sentido, expressão do desejo e do direito humano fundamental.

Deste modo, compreende-se que a Educação infantil e o lúdico se completam, pois, o brincar está diretamente ligado à criança, porque o brincar desenvolve os músculos, a mente, a sociabilidade, a coordenação motora e além de tudo deixa qualquer criança feliz. (Maluf, 2003, p.19).

Portanto, se antes do isolamento social provocado pela Covid-19 já havia debates acerca da complexidade do processo de ensino-aprendizagem das crianças, a partir do desenvolvimento deste estudo, esperamos que as discussões sobre este fato, sejam expandidas. Desta forma, faz-se necessário que mais pesquisas sejam desenvolvidas no sentido de auxiliar à elucidação da questão aqui debatida.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

AGÊNCIA SENADO NOTÍCIAS. **Brincar é um direito garantido pela ONU e pela Constituição brasileira**. 2016. Disponível em: <[www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/criancas-que-brincam-sao-mais-saudaveis-garantem-especialistas/brincar-e-um-direito-garantido-pela-onu-e-pela-constituicao-brasileira](http://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/criancas-que-brincam-sao-mais-saudaveis-garantem-especialistas/brincar-e-um-direito-garantido-pela-onu-e-pela-constituicao-brasileira)>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <[basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes-curriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes-curriculares_2012.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009](http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009)>. Acesso em: 08 jun. 2024.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, de 20 de novembro de 1989.

- CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CUNHA, F. de S.; FERTS, E. M.; BEZERRA, N. J. F. O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos. **Revista Educar Mais**, 2021, Volume 5, Nº 3, Pág. 570 a 582.
- CRUZ, L. M.; MENEZES, C. C. L. C.; COELHO, L. A. Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. **Revista práxis educacional** v. 17, n. 47, p. 1-22, ago. 2021. Disponível em: <doi.org/1022481/praxisedu.v17i47.9426.>. Acesso em: 08 mai. 2024.
- FANTACHOLI, F. **A importância do brincar na educação infantil**. Brasil Escola, 2021. Disponível em: <m.monografias.brasescola.uol.com.br/amp/educacao/a-importancia-brincarna-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 02 jul. 2024.
- FRIEDMANN, A (2012). **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. Estados Unidos: Moderna.
- FROEBEL, F. **The education of man**. In: HARRIS, W.T.(Ed.). The international series. New York-London: D. Appleton and Company, 1896, 1897. Vol 5.
- G Aidargi, A. M. M. Ferramentas de EaD na Educação Infantil: Revisitando a Relação da Escola para Crianças com a Tecnologia. **Revista EaD em Foco**, 2020, v.1: e1223.
- GAGLIONI, C. Quais os Efeitos da Pandemia no desenvolvimento infantil. 2020. **Nexo jornal**, São Paulo: 05/11/2020. Disponível em: <nexojournal.com.br/expresso/2020/05/11/quais-os-efeitos-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 08 jun. 2024.
- GAMA, C. V. N.; CERQUEIRA, M. M. de A.; ZAMPIER, P. da P. Educação infantil em tempos de pandemia: quando uma máquina do tempo aproxima as distâncias. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 7, N. 1 – pág. 522-548 janeiro/abril de 2021: “Pedagogias Vitais: Corpo, Desejo e Educação” DOI: 10.12957/riae. 2021.55378.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas,2002.
- GIVIGI, R. C. D. N., CUNHA, A. C. H., BARRETO, L. L. de A., SILVA, G. S., & CONCEIÇÃO, L. C. da. (2021). Impactos do distanciamento social por Covid-19 na comunicação de crianças e adolescentes com autismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 16(4), 2903–2921.
- GUIMARÃES, C. S. C.; MATTOS, M. M. de M.; BASÍLIO, P. de M. Educação infantil em tempos de pandemia: em busca das borboletas.2020. **Revista Práticas em Educação Infantil** – vol. 5; nº 6 68.
- KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010. Artigo disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 03 out. 2023.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LINHARES, M. B. M., & ENUMO, S. R. F. (2020). **Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil**. Estudos de Psicologia, 37.
- MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. Edições Loyola, 2003.
- Malaquias, M. S.; Ribeiro, S. de S. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2013. Disponível em: <psicologado.com/atualizacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>. Acesso em: 02 abr. 2024.
- MALUF, Â. C. M. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**.

Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MATA, I. R. S., C., D. L. S., SALDANHA, C. T., & PICANÇO, M. R. A. (2020). **As implicações da pandemia da COVID-19 na saúde mental e no comportamento das crianças**. *Resid Pediatr*, 10(3), 1–5.

NAVARRO, M. S.; PRODÓCIMO E. Brincar e Mediação na Escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012. Disponível em: <scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a08.pdf/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

OLIVEIRA, V. B. de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Folha informativa sobre Covid-19**. 2020. Disponível em: <www.paho.org/br>. Acesso em: 27 abr. 2024.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

Ribeiro, D. de A.; Braga, A. F. D.; Teixeira, L. **Desigualdade Socioespacial e o Impacto da COVID-19 na população do Rio de Janeiro: análises e reflexões**. *Cad. Metrop.*, São Paulo, v. 23, n. 52, pp. 949-969, set/dez 2021 Disponível em: <scielo.br/j/cm/a/3WJjLRs9WCgwCLZM5ctyk-jm/?lang=pt.>. Acesso em: 20 mai. 2024.

ROCHA, M. F. A., et al. (2021). O impacto da pandemia do covid-19 na saúde infanto-juvenil: um estudo transversal. **Brazilian Journal of Health Review**, 4(1),3483–3497.

ROSA NETO, FRANCISCO et al. A importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor. In: **Rev. Bras. Cineantropom. Desempenho Hum.** v. 12, n. 6, p. 422-427, 2010. Disponível em: <doi.org/10.5007/1980-0037.2010v12n6p422>. Acesso em: 1 jun. 2024.

SÁ, G. R., & de FARIAS, H. P. S. (2021). **Os Impactos na Saúde Mental Infantil em Idade Escolar Durante a Pandemia COVID-19**. Epitaya E-books, 1(9), 28–45.

SALLES, F.; FARIA, V. L. B. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo, SP: Ática, 2012.

SANTOS, A. D., & da SILVA, J. K. (2021). O impacto do isolamento social no desenvolvimento cognitivo e comportamental infantil. **Research, Society and Development**, 10(9), e36110918218–e36110918218.

SANTOS, M. P. **Os desafios da educação infantil no contexto da pandemia covid -19. Integra EAD 2020 – Educação e Tecnologias Digitais em Cenários de Transição: Múltiplos Olhares para aprendizagem**.

SILVA, J. P. F., et al. (2021). Implicações da covid-19 no cotidiano das famílias nordestinas e no cuidado infantil. **Saúde e Sociedade**, 31, e210287.

SILVA, M. L. G., & FEITOSA, R. C. A. (2022). Os impactos do distanciamento social da pandemia(covid-19) sobre o desenvolvimento da criança: Perspectivas Vygotskianas. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, 12(28).

SILVA, A. F. F.; SANTOS, E. C. M. **A importância do brincar na Educação Infantil**. Mesquita, RJ, 2009. Disponível em: <ufrj.br/graduacao/procedencia/publicacoes/desafioscotidianos/arquivos/integra/integra/SILVA%20e%20SANTOS.pdf.>. Acesso em: 25 mai. 2024.

SILVEIRA, C. L. A. da; LAUER, M. J.; ESQUINSANI, R. S. S. O sentido do brincar e do jogar na

infância como fundamentos para a construção da democracia social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Volume 102, N. 262, PAGES 787–801, dez 2021. Disponível em: <doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4175>. Acesso em: 1 mai. 2024.

SBP - Sociedade Brasileira de Pediatria (2020, 11 de fevereiro). **SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital**. Rio de Janeiro: Autor. Disponível em: <sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-atualiza-recomendacoes-sobre-saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a educação na infância**: muito prazer em aprender. 1.ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011.

SOUZA, G. C., et al. (2020). A Pandemia de COVID-19 e suas repercussões na epidemia da obesidade de crianças e adolescentes. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, 12(12), e4743–e4743.

VELASCO, C. G. **Brincar**: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago ed., 1975.

ZANLUCHI, F. B. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

# A BRINQUEDOTECA: O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE TOY LIBRARY: PLAY AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Recebido em: 27/11/2024

Aceito em 05/12/2024

*Bianca Emanuely Horbus Pinheiro*<sup>1</sup>

*Andréa de Paula Pires*<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo teve como objetivo investigar o papel das brinquedotecas no aprimoramento do ambiente educacional na Educação Infantil, destacando o lúdico como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças. O problema de pesquisa centra-se na necessidade de compreender como esses espaços lúdicos podem contribuir para a formação das crianças em suas diversas dimensões: cognitiva, social e emocional. A metodologia utilizada é qualitativa, baseada em uma revisão bibliográfica de estudos acadêmicos e as diretrizes educacionais. Os resultados indicam que as brinquedotecas desempenham um papel estratégico na Educação Infantil, não apenas como espaços de recreação, mas como ambientes pedagógicos que promovem o desenvolvimento integral das crianças. O estudo reafirma a importância do lúdico no cotidiano escolar, garantindo que o brincar seja reconhecido como uma forma legítima e essencial de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Brinquedoteca. Educação Infantil. Lúdico.

## ABSTRACT

This article aimed to investigate the role of toy libraries in improving the educational environment in Early Childhood Education, highlighting play as an essential tool for the integral development of children. The research problem focuses on the need to understand how these play spaces can contribute to the development of children in their various dimensions: cognitive, social and emotional. The methodology used is qualitative, based on a bibliographic review of academic studies and educational guidelines. The results indicate that toy libraries play a strategic role in Early Childhood Education, not only as spaces for recreation, but as pedagogical environments that promote the integral development of children. The study reaffirms the importance of play in the daily school routine, ensuring that play is recognized as a legitimate and essential form of learning.

**Keywords:** Toy library. Early childhood education. Playful.

1 Graduada do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Brasil. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro) – Irati- PR.

## INTRODUÇÃO

O lúdico é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois desempenha um papel importante na construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo das crianças. Não se restringe aos momentos de entretenimento, mas também à evolução de habilidades e capacidades diversas. Nas escolas, as brinquedotecas podem ser espaços onde o lúdico pode ser plenamente explorado, combinando diversão com aprendizagem.

As brinquedotecas surgiram com a proposta de promover o desenvolvimento pleno das crianças, enfatizando o valor do brincar como uma atividade essencial para seu crescimento e aprendizado. Originadas no século passado, desde então, evoluíram e se diversificaram, adaptando-se aos diferentes contextos e necessidades das comunidades que atendem.

Como um espaço que se dedica ao desenvolvimento infantil, há a necessidade de se compreender: qual a importância da brinquedoteca para o aprimoramento do ambiente educacional na Educação Infantil por meio do lúdico?

Este artigo, portanto, tem como objetivo investigar o papel das brinquedotecas no aprimoramento do ambiente educacional na Educação Infantil, destacando o potencial do lúdico como ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Para alcançar esse propósito, foram delineados como objetivos específicos: a) conhecer a partir da legislação vigente as orientações frente ao trabalho pedagógico com a ludicidade na Educação Infantil; c) discutir a partir da literatura da área a importância da Brinquedoteca para o aprimoramento do ambiente educacional na Educação Infantil, suas lacunas, necessidades e demandas.

Com base nos objetivos específicos este estudo está organizado na sincronia de duas seções, sendo que na primeira seção será realizada uma análise da legislação vigente referente ao trabalho pedagógico com a ludicidade na Educação Infantil, visando compreender as orientações e diretrizes estabelecidas para o uso do lúdico no contexto escolar. Por fim, na terceira seção, será apresentado a importância das brinquedotecas para o aprimoramento do ambiente educacional na Educação Infantil, e destacar seu papel como espaço privilegiado para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

A pesquisa será realizada por meio de uma abordagem bibliográfica qualitativa para analisar e refletir sobre o tema proposto. Segundo Souza, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de pesquisa que se baseia no levantamento e análise de materiais previamente publicados, como livros, artigos científicos, teses, dissertações, periódicos e outras fontes documentais. O objetivo é permitir que o pesquisador entre em contato com o que já foi produzido sobre o tema de interesse, oferecendo uma visão ampla e fundamentada do estado atual do conhecimento. Ela é utilizada para fundamentar teoricamente uma pesquisa, servindo como base para a delimitação do problema e a formulação de hipóteses, e pode ser empregada tanto como uma etapa preliminar quanto como o foco principal de um estudo (Souza; Oliveira e Alves, 2021).

Foram consultadas fontes acadêmicas, legislação educacional e literatura especializada como Santos (2000; 2007), Kishimoto (1999), Vygostky (1998), entre outros, buscando embasar teoricamente as discussões apresentadas ao longo do artigo. Com isso, pretende-se contribuir para a compreensão da importância das brinquedotecas no contexto educacional da Educação Infantil, destacando sua relevância como espaço de aprendiza-

do e desenvolvimento infantil.

## **O LÚDICO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR INFANTIL**

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DC-NEI), em seu Parecer do Conselho Nacional de Educação nº: 20/2009, a criança,

é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 7).

Por isso, as creches e pré-escolas devem articular suas propostas pedagógicas às vivências e conhecimentos que vêm com a criança de seu seio familiar, com o objetivo de ampliar as experiências, conhecimentos e habilidades que podem desenvolver. Além disso, a motricidade, linguagem, pensamento, afetividade e socialidade das crianças se desenvolvem de maneira integrada, através das interações sociais que participam desde o nascimento. A capacidade de uma criança construir conhecimento e aprender pode ser influenciada pela qualidade e natureza destas interações (Brasil, 2009).

Desta forma, os aspectos de desenvolvimento da criança não ocorrem isoladamente, são conectados e se influenciam mutuamente como por exemplo, o desenvolvimento da linguagem que está diretamente ligado ao desenvolvimento social e emocional. Como destacado por Vygotsky (1998) as interações com diferentes pares, tanto adultos como outras crianças são importantes porque oferecem oportunidade de aprendizado e assimilação de novas informações e novos comportamentos. Por isso, as ações, gestos, falas e atitudes que ocorrem enquanto uma criança está presente tem impacto sobre a maneira como ela vai aprender a agir, sentir e pensar.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, os eixos norteadores da Educação Infantil são as interações e brincadeiras (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reitera que são direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se. Todos esses direitos descritos podem ser realizados simultaneamente na ação lúdica. O brincar e o lúdico são atividades multifacetadas que naturalmente incorporam e promovem diversos aspectos do desenvolvimento humano, especialmente na infância.

O DCNEI (Brasil, 2009) enfatiza que ao brincar, as crianças têm a chance de replicar comportamentos e situações familiares e criar novas realidades. Elas moldam os ambientes de jogo para que correspondam mais de perto ou se afastem da realidade que experienciam, adotando diferentes personagens e alterando a função dos objetos conforme sua imaginação e ludicidade. Essa visão é fundamentada no entendimento de que a brincadeira não apenas serve como um meio de entretenimento, mas também como um pilar no desenvolvimento integral da criança, permitindo-lhe explorar, criar e interagir dentro de um espaço seguro e estimulante.

A brincadeira é vista como essencial para que as crianças possam reconstruir cenários que tanto imitam a realidade quanto permitem distanciamentos dela, proporcionando

um campo fértil para a expressão de fantasias e a assunção de diferentes personagens. Isso é significativo, pois através do lúdico, as crianças não só reproduzem suas vivências, mas também experimentam e aprendem sobre aspectos sociais, emocionais e cognitivos de suas personalidades em formação.

O DCNEI reconhece que as atividades lúdicas cultivam habilidades sociais e cognitivas cruciais, como a capacidade de resolver problemas, de pensar criativamente e de interagir socialmente. Dessa forma, a ludicidade não é apenas um componente adicional na Educação Infantil, ela é uma condição essencial que suporta e enriquece o currículo educacional, integrando-se aos objetivos mais amplos da formação infantil que busca preparar as crianças não apenas academicamente, mas como cidadãos conscientes e ativos dentro de suas comunidades (Brasil, 2009).

A brincadeira é essencial para o desenvolvimento integral das crianças pois ao brincar, as crianças fazem ações espontâneas, exploram os espaços e objetos disponíveis, mas no ambiente educacional, a brincadeira também precisa ter intencionalidade para elevar a qualidade dessa experiência lúdica. Essa abordagem envolve uma série de ações, como a organização cuidadosa do espaço físico, a disposição adequada dos móveis, a escolha e organização dos brinquedos e materiais, e a interação direta com as crianças (Brasil, 2017).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), os jogos e brincadeiras na Educação Infantil, se dão no contexto dos campos de experiência, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

No campo “O eu, o outro e o nós”, destaca-se a importância das experiências que contribuem para a construção da identidade e subjetividade das crianças, promovendo o desenvolvimento de uma imagem positiva de si mesmas, confiança e respeito às tradições culturais, bem como, a importância das interações positivas e do sentimento de pertencimento, que são fortalecidos por vínculos estáveis. No campo “Corpo, gestos e movimentos”, a ênfase está nas experiências de brincadeiras que permitem às crianças explorar o espaço com o corpo, desenvolver coordenação motora e participar de atividades expressivas, valoriza as brincadeiras onde as crianças podem ser livres, criar e representar situações do cotidiano ou do mundo da fantasia, ampliando suas habilidades expressivas e corporais (Brasil, 2017).

Em “Traços, sons, cores e formas”, o foco é nas experiências artísticas e culturais, como a música e as artes visuais. As crianças são incentivadas a explorar e criar, desenvolvendo uma sensibilidade estética e crítica. As atividades envolvem desde a escuta ativa até a criação musical, além de diversas formas de expressão visual, como desenho e pintura, promovendo a criatividade e a expressão pessoal (Brasil, 2017).

No campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o destaque é para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, promovendo habilidades comunicativas e o gosto pela leitura e pela escrita. As crianças são envolvidas em atividades que estimulam a imaginação, como a leitura de histórias e a criação de narrativas, além de práticas de escrita em contextos significativos, que reforcem o aprendizado e a criatividade (Brasil, 2017).

Por fim, “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações” enfatiza a cons-

trução de noções espaciais, temporais e quantitativas. As crianças aprendem sobre medidas, contagem e operações básicas através de experiências lúdicas que envolvem o corpo e os objetos no espaço. Além disso, o campo valoriza a compreensão de relações e transformações, aproximando as crianças da ideia de causalidade e dos diferentes modos de vida e cultura, promovendo uma compreensão ampla do mundo ao seu redor (Brasil, 2017).

A BNCC (Brasil, 2017) explica que os campos de experiência abrangem as principais áreas de desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, auxiliando os professores a reconhecer e promover ações pedagógicas e lúdicas que fortalecem a identidade, expressão, comunicação e compreensão de mundo das crianças. Eles também garantem que o brincar esteja presente no cotidiano das crianças para que elas se desenvolvam de maneira integral.

Para Kishimoto (1999), os professores precisam distinguir entre brincadeiras livres e atividades com metas educacionais. As brincadeiras livres ajudam as crianças a absorverem e aplicar o conhecimento de maneira espontânea, enquanto os jogos estruturados devem ser utilizados conscientemente como estratégias educativas, sempre esclarecendo que estes possuem objetivos de aprendizagem específicos.

A intervenção pedagógica consciente que se baseia na observação das atividades lúdicas das crianças é fundamental para o seu desenvolvimento. Fornecendo recursos apropriados e configurando ambientes propícios para o jogo, os educadores potencializam habilidades criativas, imaginativas e de planejamento nas crianças. Isso permite que elas tenham autonomia para escolher com quem e como querem brincar, seja selecionando jogos de construção ou definindo os papéis em suas brincadeiras, promovendo uma maneira única e independente de processar e expressar seus sentimentos e aprendizados (Brasil, 1998).

Os professores desempenham o importante papel de “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p. 39). Isso é realizado promovendo um ambiente que encoraja a expressão de pensamentos, a exploração de ideias novas, e a interação construtiva, que são fundamentais para o aprendizado.

Também é importante destacar que é necessário que os educadores valorizem as diferenças individuais das crianças, incluindo suas origens culturais e experiências de vida, para criar um ambiente de aprendizagem respeitoso e abrangente. Este reconhecimento das diversas identidades e perspectivas enriquece o ambiente educacional e apoia um desenvolvimento social positivo entre as crianças (Brasil, 1998).

O RCNEI indica que as o professor considere, na organização do trabalho educativo:

A interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;

Os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção

interna ao relacionar suas idéias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;

A individualidade e a diversidade;

O grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais;

A resolução de problemas como forma de aprendizagem (Brasil, 1998, p.30).

Considerar esses fatores no contexto pedagógico permite ao professor desenvolver um ensino mais inclusivo e efetivo. O professor pode facilitar um aprendizado cooperativo que pode enriquecer a experiência educacional para todos os envolvidos, tornando o processo educacional mais envolvente e buscando atender às necessidades de cada criança, garantindo que o ensino seja significativo. Além disso, prepara as crianças para situações reais, promovendo habilidades críticas de pensamento e autonomia.

O manual de orientação pedagógica Brinquedos e Brincadeiras em Creches (Brasil, 2012), acrescenta que para tornar a brincadeira intencionalmente educativa, devem ser seguidos alguns conceitos a fim de garantir representações significativas durante a realização dessa prática pedagógica. Estes conceitos estão dispostos resumidamente na quadro 1, a seguir:

**Quadro 1: Conceitos de representações e significados em brincadeiras educativas**

Conceito	Explicação
Conhecimento de si e do mundo	Isso envolve experiências corporais, exploração sensorial com som e cores, vivências afetivas e a exploração e conhecimento do mundo ao redor.
Linguagens e formas de expressão	Inclui expressão gestual e verbal, dramatização, expressão plástica e musical.
Narrativas e gêneros textuais, orais e escritos	Envolve mediações críticas, combinação de linguagens (visual, escrita e oral) e a prática de ouvir histórias e recontá-las.
Brincadeiras de conhecimento do mundo matemático	Isso abrange atividades como brincar com medidas e quantificações, explorar diferentes posições espaciais (em cima, em baixo, deitado, em pé), contar dias e meses do ano, classificar conjuntos de objetos (muito, pouco, bastante, nenhum) e até mesmo simular compras e pagamentos com dinheiro produzido pelas crianças.
Brincadeiras individuais e coletivas	Essas incluem a organização da sala após as brincadeiras para construir a autoestima e identidade da criança e do grupo, bem como a criação de sistemas de organização. Também englobam brincadeiras tradicionais como pula-pula, esconde-esconde, amarelinha, pular corda, artesanato, entre outras.
Brincadeiras livres	Aqui, consideramos o cuidado pessoal, a auto-organização e a promoção da saúde e bem-estar.

Brincadeiras e vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais	As vivências éticas envolvem ações como respeitar o espaço de brincar do outro, compartilhar e esperar a vez de usar os brinquedos, além de desenvolver responsabilidade e noções democráticas. Já as vivências estéticas estão relacionadas ao uso de acordo com a cultura estética da família e da comunidade.
Brincadeiras relacionadas ao mundo físico, social, tempo e natureza	Isso inclui explorar música, artes plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. As manifestações artísticas e a diversidade cultural proporcionam inúmeras possibilidades de brincar.
Brincadeiras relacionadas à biodiversidade, sustentabilidade e recursos naturais	Aqui, podemos aproveitar as riquezas das tradições culturais brasileiras, combinando-as com instrumentos musicais, objetos e fantasias regionais.  Considerando que a geração atual de crianças já nasceu na era da tecnologia, o uso adequado das tecnologias também pode ser uma excelente ferramenta de aprendizado.
Brincadeiras e tecnologias	Considerando que a geração atual de crianças já nasceu na era da tecnologia, o uso adequado das tecnologias também pode ser uma excelente ferramenta de aprendizado.

*Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2012).*

Neste sentido, o papel do professor durante as brincadeiras das crianças é estar presente e ativo, orientando a atividade com intenções educativas claras, enquanto minimiza sua interferência, permitindo que as crianças explorem e aprendam de maneira autônoma. Essa abordagem requer que o educador atue como um mediador sutil, que apoia o desenvolvimento da criatividade e da independência infantil. Ao observar as interações e o desenrolar das brincadeiras, o professor deve intervir apenas quando necessário para facilitar o processo de aprendizagem ou para promover habilidades sociais e cognitivas específicas.

Este equilíbrio entre observar e mediar permite que as crianças se envolvam plenamente no jogo e nas brincadeiras que estão realizando, experimentando e resolvendo problemas por conta própria, enquanto ainda se beneficiam da estrutura e segurança que o ambiente educativo proporciona. Assim, o professor garante que o lúdico sirva como uma poderosa ferramenta de aprendizagem, adaptada para cumprir metas pedagógicas sem comprometer a natureza espontânea e autodirigida do brincar.

A partir disso, emerge a importância de existir espaços próprios para a realização das atividades lúdicas, para que sejam ambientes livres e dinâmicos que abarquem todo tipo de brinquedos e jogos que possam ser disponibilizados para as crianças, bem como, organizados da maneira mais apropriada para o ambiente escolar. Esses espaços são as brinquedotecas, com suas vastas coleções de brinquedos e recursos, podem oferecer um ambiente ideal onde a teoria pedagógica se encontra com a prática lúdica. No próximo tópico, será explorado como as brinquedotecas facilitam esse tipo de aprendizagem interativa e na promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

## **A BRINQUEDOTECA: UM ESPAÇO PARA BRINCAR E APRENDER**

As brinquedotecas, também conhecidas como ludotecas, têm uma origem interessante e uma evolução significativa no contexto educacional e social. Segundo Santos (2007), as primeiras brinquedotecas surgiram em Los Angeles por volta de 1934, como

uma resposta aos furtos de brinquedos em uma loja, com o proprietário percebendo que as crianças que roubavam não tinham brinquedos e não podiam comprá-los. Assim, foi criado um projeto comunitário de empréstimo de brinquedos chamado Los Angeles Toy Loan.

Posteriormente, na Suécia, o conceito foi aprimorado com a abertura da primeira Lekotek em Estocolmo, fundada por duas mães de crianças com deficiência (Cunha, 2013). O objetivo era, não apenas emprestar brinquedos, mas também orientar as famílias sobre como brincar com seus filhos de maneira educativa. Essa iniciativa levou a disseminação das brinquedotecas em outros países como Inglaterra, Canadá, Itália, África do Sul, Argentina e Austrália (Associação Brasileira de Brinquedotecas - ABBri, [s.d]).

No Brasil, a primeira brinquedoteca surgiu por volta de 1971, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo. No início, o foco era o empréstimo de brinquedos como uma biblioteca, mas com o tempo a função das brinquedotecas evoluiu para incluir a prática de brincadeiras (Faveni, 2015).

De acordo com Leite (2021), as brinquedotecas se caracterizam por ser espaços projetados para proporcionar às crianças um ambiente onde elas podem brincar livremente, explorando e desenvolvendo suas habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Esses espaços visam incentivar a autonomia, a criatividade e a socialização das crianças, promovendo um aprendizado prazeroso e significativo.

O desenvolvimento das brinquedotecas ao longo dos anos reflete a crescente valorização do brincar no processo educativo. Em diversas instituições, elas são integradas ao currículo escolar, atuando como ferramentas pedagógicas que utilizam o lúdico para facilitar a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral das crianças (Leite, 2021). Dessa forma, as brinquedotecas não apenas enriquecem o ambiente escolar, mas também desempenham um papel importante na formação de uma sociedade que valoriza a criatividade, a cooperação e o desenvolvimento saudável das crianças (Leite, 2021). Seus objetivos e funções são amplos e diversificados de acordo com a instituição de ensino que estão presentes, refletindo a importância do brincar na formação da criança.

A brinquedoteca brasileira difere das chamadas Toy Libraries porque não tem como atividade principal o empréstimo de brinquedos, é pensada com o objetivo de proporcionar estímulos diversos para que a criança possa brincar livremente (Cunha, 2013). Segundo Santos (2000), a brinquedoteca no Brasil estão voltadas ao jogo, ao prazer, às emoções, às experiências corporais e ao desenvolvimento de diversas capacidades como imaginação, criatividade, autoestima, autoconceito positivo e resiliência. Além disso, esses ambientes promovem o desenvolvimento do pensamento, da ação, da sensibilidade, e a construção de conceitos e habilidades. Por isso é essencial que as brinquedotecas estejam alinhadas à realidade das crianças e das escolas brasileiras, levando em conta a cultura e a diversidade local.

Neste sentido, Guterres e Melo (2022), descrevem algumas características das brinquedotecas e seus objetivos: Incentivar o uso de variados tipos de brinquedos, atividades lúdicas e criativas que estimulem o desenvolvimento integral das crianças; oferecer o empréstimo de brinquedos, assim como orientações sobre a adequação e uso dos brinquedos; cultivar hábitos de responsabilidade, trabalho em equipe, interações espontâneas e sem preconceitos; proporcionar condições para que as crianças brinquem de forma livre, descontraída e segura, entre outras.

Na sociedade atual, as crianças podem ter poucas oportunidades de brincar livremente devido ao avanço tecnológico e a diminuição do tempo ou da qualidade dos momentos que passam com suas famílias e com outras crianças. Zorze (2012) destaca que, tanto dentro quanto fora da escola, o brincar tem se transformado e dentro do ambiente escolar, a brincadeira passou a ser vista como uma atividade não-produtiva, enquanto fora da escola, a tendência é semelhante. Por isso, o autor afirma que a brinquedoteca escolar é importante, pois esses espaços são organizados para permitir que as crianças brinquem e se desenvolvam, tanto em termos de habilidades psicomotoras quanto de cidadania e socialização. A brinquedoteca escolar se distingue das demais por estar integrada ao cotidiano escolar, ocupando um espaço significativo nas atividades educativas.

As brinquedotecas são utilizadas para complementar as atividades de sala de aula, proporcionando um ambiente onde as crianças podem aplicar e expandir o que aprenderam de maneira prática e envolvente (Leite, 2021). Desta forma, pode-se compreender que as brinquedotecas atuam como extensões do ambiente de aprendizagem formal, enriquecendo a experiência educativa das crianças.

Considerando a importância das brinquedotecas para a educação das crianças, torna-se relevante explorar como essa temática tem sido abordada nos estudos acadêmicos. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática que considera os trabalhos mais recentes produzidos no Brasil nos últimos 5 anos (2020-2024). Foi utilizado o Banco de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD) e o Portal de Periódicos da Capes, usando primeiramente apenas o descritor “brinquedoteca”. No portal de Periódicos foram encontrados 248 artigos e, no BDTD, 97 trabalhos, sendo 79 Dissertações e 18 Teses. A partir disso, foi delimitado o tempo de publicação de interesse, resultando em 13 dissertações e 4 teses no BDTD e 30 artigos no Portal de Periódicos da Capes.

Das pesquisas encontradas no BDTD, foram lidos os títulos e resumos para verificar quais tinham relação com a Educação Infantil, resultando em cinco trabalhos. Os demais estavam focados na área da saúde e bem-estar hospitalar de crianças e/ou adolescentes em internação ou com algum tipo de especificidade psicológica como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Apesar dos cinco trabalhos apresentarem títulos sugestivos e palavras-chave que poderiam indicar uma relação direta com a Educação Infantil, após a leitura dos textos, percebeu-se que não tinham essa relação. Em vez disso, objetivavam explorar a historicidade e trajetória das brinquedotecas, conceituar o brincar, brincadeiras e jogos, ou discutir a infância e a criança como sujeito de direitos. Esses trabalhos também voltavam a atenção para a formação docente e para as brinquedotecas instaladas em universidades.

Apesar de conter dados e informações importantes para a compreensão do desenvolvimento das brinquedotecas e de como elas podem ser aliadas da prática pedagógica e lúdica de professores para a Educação Infantil, não traziam resultados de pesquisa focados na própria Educação Infantil e sim na formação de adultos. Portanto, nenhuma das pesquisas do BDTD foi utilizada para análise na íntegra, já que não estavam alinhadas com os objetivos deste estudo.

Dos 30 artigos encontrados no Portal de Periódicos da Capes usando o descritor “brinquedoteca” e o período de 2020-2024, foi dada a preferência para os artigos revisados por pares, devido a maior rigor científico de avaliação das revistas. A maioria, 15

artigos, estava direcionado à área da Saúde e brinquedotecas hospitalares, e sobre as experiências de brinquedotecas universitárias mas que focavam apenas no relato dos profissionais ou acadêmicos envolvidos e não dos processos lúdicos ou educacionais com as crianças e nas instituições de Educação Infantil, abordando essa temática de forma teórica para embasar o artigo.

Desta forma, foram selecionados seis artigos, os quais foram lidos na íntegra. Os resultados foram compilados no quadro 2 e serão comentados a seguir.

**Quadro 2: Trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da Capes sobre Brinquedotecas**

Tipo	Título	Periódico	Autor(es)	Data
Artigo	Brinquedoteca itinerante: diversão, ensino e aprendizagem nas escolas do município de Salvaterra como espaço de formação extensiva na universidade	Revista Caminho Aberto	SANTOS, Ana Cristina da Silva SOUZA, Ronilson Freitas de	2020
Artigo	O Lúdico em tempos de (des)esperanças	Revista NUPEART	AGUIAR, Jonathan	2020
Artigo	A brinquedoteca como espaço de aprendizagem na educação infantil	Revista Saberes Pedagógicos	OLIVEIRA, Aline Inacio de CAMARGO, Gislene	2021
Artigo	Liberdade para brincar e se-movimentar na educação infantil	Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades	KUHN, Roselaine MENESES, José Américo dos Santos SANTOS, Lalayne Yasmim Ferreira SANTOS, Letícia TAVARES, Luana JESUS, Lucas Carvalho de	2021
Artigo	Hora da brinquedoteca: o jogo de papéis em foco	Revista Obutchénie	MORAES, Marcela Cristina de	2022
Artigo	A brinquedoteca como recurso pedagógico em escolas de educação infantil	Revista Exitus	SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos GONÇALVES, Roberta Garcia de Oliveira	2023

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Santos e Souza (2020), trazem a experiência da brinquedoteca itinerante para a Educação Infantil. O conhecimento das dinâmicas de uma brinquedoteca itinerante pode auxiliar na melhor compreensão de aspectos inovadores deste espaço para o lúdico. A pesquisa foi realizada utilizando entrevistas com professores e análise de conteúdo para avaliar a eficácia e a implementação da brinquedoteca itinerante. O resultado revelou que a brinquedoteca itinerante enriquece a experiência formativa para os estudantes universitários envolvidos no projeto e contribui para a socialização, resolução de conflitos, expressão de sentimentos e desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras nas crianças que brincam e jogam na brinquedoteca itinerante. Em comparação com a brinquedoteca fixa em uma instituição de ensino, a brinquedoteca itinerante apresenta a vantagem de levar o brincar a diferentes escolas e contextos, ampliando o acesso das crianças a esses recursos educativos.

Aguiar (2020) explora a importância das atividades lúdicas e criativas durante a pandemia e pós-pandemia. Baseando-se em uma roda de conversa virtual com professores da Educação Infantil, intitulada “Imaginação e Lúdico”, realizada pela Brinquedoteca Pedagógica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, o autor discute como o brincar pode abrir novas janelas de convivência, acolhimento e aprendizagem. O estudo conclui que o lúdico é uma ação poderosa que permite recriar e elaborar novos mundos, essencial para lidar com as adversidades trazidas pela pandemia. O artigo também ressalta a importância da brinquedoteca, em especial a que foi mencionada no trabalho, como um espaço de promoção de conhecimento não somente para as crianças que ali estarão, mas também para os acadêmicos de licenciatura, como um espaço de ensino, pesquisa e extensão. As brinquedotecas, para o autor, são ambientes que facilitam a criação e a recriação de experiências lúdicas fundamentais para o desenvolvimento das crianças, principalmente na perspectiva da pandemia, onde as interações entre as crianças foi reduzido ou inexistente.

Oliveira e Camargo (2021) investigaram como a brinquedoteca pode contribuir para a aprendizagem na Educação Infantil. O objetivo principal foi analisar as contribuições das brinquedotecas nos processos de aprendizagem, reconhecendo a importância do brincar conforme os documentos legais da Educação Infantil e identificando formas de ensino e aprendizagem por meio da brinquedoteca. A pesquisa utilizou entrevistas com sete professoras de Educação Infantil da rede municipal de Criciúma/SC, e concluiu que há poucos espaços destinados a brinquedotecas, apesar do reconhecimento de sua importância pelas professoras entrevistadas. O trabalho aponta que apesar das professoras reconhecerem a importância da brinquedoteca para a educação, poucas instituições as possuem. Relataram que muitas das que existiam foram desativadas devido a problemas de espaço, organização ou manutenção dos brinquedos. As professoras entrevistadas acreditam ainda que a brinquedoteca contribui para o desenvolvimento das crianças, mas que há falta de estrutura e que a priorização de outros espaços nas instituições são barreiras para sua implementação e manutenção.

Kuhn et al. (2021), relatam as experiências de um projeto de extensão sobre brinquedotecas na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada a partir de ações em uma escola no município de Aracaju/SE, com observações, entrevistas e registros de crianças e professores. Os resultados encontrados na pesquisa relatam que as crianças apresentam melhorias na socialização e expressão emocional a partir da interação durante as brincadeiras e jogos realizados na brinquedoteca. Crianças que inicialmente eram mais tímidas, passaram a se mostrar mais abertas à socialização e a participar de interações com seus pares. Também houve redução de tensões e conflitos entre as crianças. Pode-se notar maior liberdade para brincar e se movimentar de modo criativo e com imaginação sem restrições, o que proporcionou melhorias na capacidade de aumentar e reinventar histórias. Além disso, houve mudanças com relação a maior engajamento e interesse nas atividades escolares em sala de aula e desenvolvimento de saúde física nas crianças. Sobre os desafios da brinquedoteca, foi relatado também a falta de investimentos e formação dos educadores, manutenção dos espaços.

Moraes (2022) investiga o papel da brinquedoteca na educação infantil, especialmente em como ela influencia o desenvolvimento do jogo de papéis entre as crianças. A pesquisa foi realizada por meio de observações e entrevistas com professores e alunos em instituições de Educação Infantil. Os resultados indicam que a brinquedoteca proporcio-

na um ambiente para a expressão e desenvolvimento de diferentes papéis sociais pelas crianças, promovendo habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Também revelou que a brinquedoteca contribui significativamente para a aprendizagem lúdica, oferecendo um espaço seguro e estimulante para a interação e criatividade infantil. Os autores ressaltaram que há dificuldades para implementar as brinquedotecas nas escolas por conta de falta de um espaço adequado, recursos limitados e necessidade de uma formação específica para os profissionais que irão atuar na brinquedoteca.

Santos e Gonçalves (2023) verificaram a presença e o papel das brinquedotecas em escolas municipais de Educação Infantil na cidade de Divinópolis/MG e analisaram as condições da existência das brinquedotecas e a percepção dos professores. A pesquisa foi realizada utilizando um mapeamento das instituições de Educação Infantil da cidade para identificar quais delas possuíam brinquedotecas e quais os profissionais que atuavam nelas.

Foi percebido que das 49 instituições de ensino apenas quatro possuíam brinquedotecas. Os pesquisadores foram até as instituições e realizaram entrevistas com os professores responsáveis por cada uma das brinquedotecas. O trabalho aponta que apesar da importância reconhecida como recurso pedagógico, a implementação de brinquedotecas nas escolas ainda enfrenta desafios, como a falta de espaço e de estrutura adequada. As professoras entrevistadas destacaram que a brinquedoteca pode ser um importante meio para o desenvolvimento social, cultural e cognitivo das crianças, proporcionando um ambiente rico para a aprendizagem lúdica e interativa, porém que faltam investimentos.

Os estudos destacaram que as brinquedotecas, fixas ou itinerantes, podem enriquecer a experiência das crianças, pois promovem a socialização, a resolução de conflitos, a expressão de sentimentos e emoções, e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras, como ressalta Santos e Souza (2020). Além disso, as crianças também demonstraram maior engajamento e interesse nas atividades escolares como evidencia Kuhn et al. (2021).

Durante a pandemia, o lúdico foi reconhecido como uma ferramenta essencial para abrir novas oportunidades de convivência e acolhimento (Aguiar, 2020). Foi ressaltado que as brinquedotecas oferecem um ambiente seguro e estimulante para o desenvolvimento de habilidades sociais, o que é fundamental para o crescimento integral das crianças (Moraes, 2022). As pesquisas também revelaram que apesar do reconhecimento da importância das brinquedotecas para a Educação Infantil, há ainda escassez de espaços adequados e investimentos para a implementação das brinquedotecas nas escolas e creches (Oliveira e Camargo, 2021; Santos e Gonçalves, 2023).

Assim, as pesquisas reforçam a relevância das brinquedotecas como ferramentas pedagógicas e lúdicas fundamentais para a prática pedagógica na Educação Infantil, mas também apontam os desafios estruturais que precisam ser superados para que possam ser implementadas e valorizadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo permitiu uma compreensão mais profunda sobre o papel vital das brinquedotecas no contexto da Educação Infantil, especialmente no que tange à promoção do desenvolvimento integral das crianças. Foi possível observar que as brinquedotecas, enquanto espaços lúdicos, proporcionam não apenas momentos de diversão, mas também oportunidades ricas para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. O brincar, em suas múltiplas formas, emerge como uma ferramenta pedagógica essencial,

capaz de integrar aprendizado e prazer de maneira única.

O objetivo geral deste artigo foi alcançado ao se aprofundar na análise teórica e prática do papel das brinquedotecas no ambiente educacional da Educação Infantil. Através de uma revisão da literatura e da análise das diretrizes educacionais para Educação Infantil, foi possível evidenciar como o lúdico, ao ser implementado de maneira intencional e estruturada nas brinquedotecas, potencializa o desenvolvimento integral das crianças.

As análises realizadas confirmam a importância de se valorizar o lúdico como parte integrante do currículo escolar. As brinquedotecas, quando bem estruturadas e alinhadas às necessidades e características das crianças, oferecem um ambiente que estimula a criatividade, a autonomia e a cooperação. Entretanto, a pesquisa também evidenciou desafios significativos para a implementação e manutenção dessas estruturas, como a falta de investimento, de espaço adequado e de formação específica para os profissionais.

Para que o potencial das brinquedotecas seja plenamente aproveitado, é necessário que as políticas educacionais e os gestores escolares reconheçam e apoiem a importância do lúdico na formação das crianças. A inserção das brinquedotecas no ambiente escolar não deve ser vista como uma adição opcional, mas sim como um componente fundamental do processo educacional.

Por fim, este trabalho contribui para o entendimento de que as brinquedotecas não são apenas locais de recreação, mas sim espaços estratégicos para a construção de conhecimento e desenvolvimento integral das crianças. É imperativo que futuros estudos e políticas educacionais considerem as brinquedotecas como peças-chave na promoção de uma educação infantil de qualidade, que valorize o brincar como uma forma legítima de aprender e crescer.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jonathan. O lúdico em tempos de (des)esperanças. **Revista NUPEART**, v. 24, 2020. Disponível em: <periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/18593/12559>. Acesso em: 06 ago. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE BRINQUEDOTECAS. Disponível em: <brinquedoteca.org.br>. Acesso em: 07 de jul. 2024.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD. Portal eletrônico da **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações** – BDTD. Disponível em: <bdttd.ibict.br/>. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\_vol1.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\_brinquedo\_e\_brincadeiras\_completa.pdf>. Acesso: 07 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jul. 2024.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca - um mergulho no brincar**: Os diferentes tipos de brinquedoteca. 2013. Disponível em: <academia.edu/36130466/BRINQUEDOTECA\_UM\_MERGULHO\_NO\_BRINCAR>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FAVENI, Grupo. **Histórico de criação das brinquedotecas: é bom saber!** Grupo educacional FAVENI. 2015. Disponível em: <brinquedoteca.grupofaveni.com.br/historico-de-criacao-das-brinquedotecas-e-bom-saber>. Acesso em: 01 ago. 2024.

GUTERRES, Ione Da Silva; MELO, José Carlos de. A brinquedoteca na pré-escola: importância & contribuições dos cantinhos do brincar. **Anais VIII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <186.227.201.58/artigo/visualizar/88240>. Acesso em: 08 ago. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

KUHN, Roselaine; MENESES, José Américo dos Santos; SANTOS, Lalayne Yasmin; SANTOS, Letícia Agripina; TAVARES, Luana; JESUS, Lucas Carvalho de. Liberdade para brincar e se-movimentar na Educação Infantil: um relato de experiência. **Revista Práticas Educativas**, Memórias e Oralidades, v. 3, n. 2, 2021. Disponível em: <revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4594>. Acesso em: 6 ago. 2024.

LEITE, Ilvanery de Lacerda. **Contribuições de uma brinquedoteca no aprendizado de crianças**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021.

MORAES, Marcela Cristina de. Hora da brinquedoteca: o jogo de papéis em foco. **Revista Obutchénie**, v. 6, n. 3, set./dez., 2022. Disponível em: <seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/67178>. Acesso em: 6 ago. 2024.

OLIVEIRA, Aline Inácio de; CAMARGO, Gisele. A brinquedoteca como espaço de aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 5, n. 1, jan./abr., 2021. Disponível em: <periodicos.unesc.net/pedag/article/download/6632/5661>. Acesso em: 6 ago. 2024.

PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES. **Portal eletrônico do Portal de Periódicos da Capes**. Disponível em: <-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 01 ago. 2024.

SANTOS, Ana Cristina da Silva; SOUZA, Ronilson Freitas de. Brinquedoteca itinerante: diversão, ensino e aprendizagem nas escolas do município de Salvaterra como espaço de formação extensiva na universidade. **Revista Caminho Aberto**, n. 13, jul./dez., 2020. Disponível em: <periodicos.ifsc.edu.br/index.php/caminhoaberto/article/view/2972/pdf->. Acesso em: 6 ago. 2024.

SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos; GONÇALVES, Roberta Garcia de Oliveira. A brinquedoteca como recurso pedagógico em escolas de Educação Infantil. **Revista Exitus**, v. 13, 2023. Disponível em: <portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2457>. Acesso em: 6 ago. 2024.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artmed, 2007. E-book. ISBN 9788536309750. Disponível em: <app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536309750/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SOUZA, angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Revista Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, 2021. Disponível em: <revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 22 de outubro de 2024.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

ZORZE, Patrícia Fernanda do Prado. **Brinquedotecas e suas contribuições aos processos de ensino e de aprendizagem de crianças da Educação Infantil**. 2012. Monografia de Especialização (Pós-Graduação *latu sensu* em Educação: Métodos e técnicas de ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

# MARCOS POLÍTICOS-LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROMOÇÃO DA EQUIDADE, RESPEITO À DIVERSIDADE E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

POLITICAL-LEGAL FRAMEWORKS FOR INCLUSIVE EDUCATION: PROMOTING EQUITY, RESPECTING DIVERSITY AND VALUING DIFFERENCES IN THE SCHOOL CONTEXT

Recebido em: 27/11/2024  
Aceito em 05/12/2024

*Mariana Catharino da Silva Devequi<sup>1</sup>*

*Andréa de Paula Pires<sup>2</sup>*

## RESUMO

Este artigo objetiva investigar os marcos políticos da educação inclusiva e sua contribuição para a promoção da equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças no contexto escolar. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, de natureza básica e, quanto aos procedimentos, é classificada como bibliográfica e documental, com os seguintes objetivos específicos: a) discorrer sobre os aspectos legais, históricos e conceituais da Educação Inclusiva; b) descrever a importância da escola na promoção da educação inclusiva; e c) compreender os conceitos de equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças e sua interface junto às políticas públicas. Por meio da análise das políticas públicas e de suas interfaces com a prática escolar, foi possível identificar estratégias que, embora ainda em desenvolvimento, apontam para caminhos promissores em direção à inclusão efetiva. A pesquisa conclui que, para que a inclusão seja plenamente realizada, é fundamental continuar a promover a formação e o suporte para educadores, além de fortalecer a aplicação das políticas inclusivas nas escolas.

**Palavras-chaves:** Direitos Educacionais. Acessibilidade. Legislação Brasileira. Inclusão Social.

## ABSTRACT

This article aims to investigate the political frameworks of inclusive education and its contribution to the promotion of equity, respect for diversity and appreciation of differences in the school context. The research has a qualitative approach, of a basic nature and, in terms of procedures, is classified as bibliographic and documentary, with the following specific objectives: a) to discuss the legal, historical and conceptual aspects of Inclusive Education; b) to describe the importance of schools in promoting inclusive education; and c) to understand the concepts of equity, respect for diversity and appreciation of differences and their interface with public policies. Through the analysis of public policies and their interfaces with school practice, it was possible to identify strategies that, although still under development, point to promising paths towards effective inclusion. The research concludes that, for inclusion to be fully realized, it is essential to continue promoting training and support for educators, in addition to strengthening the application of inclusive policies in schools.

**Keywords:** Educational Rights. Accessibility. Brazilian Legislation. Social Inclusion.

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Brasil. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro) – Irati- PR.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma pauta central na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, especialmente quando se trata do ambiente escolar. É na infância, nos marcos do desenvolvimento que se percebe dificuldades no desenvolvimento motor e cognitivo. A instituição de ensino tem um importante papel na vida da comunidade, não só de formação intelectual, como também de convívio social, emocional, para atuar como cidadão responsável para um convívio em sociedade. Durante a primeira infância é primordial o diagnóstico precoce de limitações para o pleno desenvolvimento infantil, seja esse feito pela família ou pelo professor de educação infantil.

Por conta dessas limitações e para ser garantido o direito universal de ir e vir com dignidade dessas crianças especiais, no decorrer da história, foram criadas muitas leis para garantir o aprendizado escolar adequado para cada necessidade educacional especial. “No ensino inclusivo é atendido a demanda das necessidades especiais na sua singularidade sem modificar o produto do ensino, sem gerar uma diferenciação negativa do que está sendo ensinado aos demais” (Castro, 2018, p. 32).

De acordo com Arruda, Dikson (2016, p. 216) a Declaração de Salamanca, em 1994, marcou o início da educação inclusiva, e no Brasil, a implantação de políticas de inclusão no ensino regular para alunos com necessidades educacionais especiais é considerada como a forma mais democrática para a efetiva ampliação de oportunidades para esse público. Mendes (2003), diz que a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade.

Muitas são as leis, decretos, declarações e outros documentos de políticas públicas educacionais voltadas para a promoção da educação inclusiva. Mas na realidade do cotidiano da vida escolar, muitas também são as dificuldades e obstáculos enfrentados nas instituições para a real implementação dessas políticas.

Enfrentam-se, na prática, três grandes desafios para a inclusão na educação infantil. Primeiro a limitação de ofertas de vagas na faixa etária de 0-5 anos em creches e pré-escolas; crianças pobres e deficientes frequentam creches comunitárias, sem espaço e tempo adequados para o brincar e o aprender. O segundo é a falta de professores com formação para lidar com a diversidade, com as especificidades das crianças pequenas e com as necessidades educacionais especiais. Em terceiro plano, os profissionais capacitados na área da educação especial raramente são habilitados no campo da educação infantil (Bruno, 2008, p. 59).

Diante do exposto, este estudo possui a seguinte problemática de pesquisa: Quais os marcos políticos-legais da educação inclusiva e suas contribuições na promoção da equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças no contexto escolar?

As políticas públicas que norteiam a aplicação da educação especial têm uma relevância social que apresenta um impacto na vida de milhares de alunos com necessidades educacionais, influenciando sua participação e desenvolvimento no ambiente escolar e na sociedade como um todo. Diante de tal relevância, justifica-se essa pesquisa tendo o entendimento de que a investigação das políticas públicas voltadas para a inclusão escolar permitem compreender como essas medidas contribuem para a promoção da equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças no contexto educacional.

Objetiva-se neste trabalho investigar os marcos políticos-legais da educação inclusiva e sua contribuição na promoção da equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças no contexto escolar. Como objetivos específicos delineou-se: a) discorrer sobre os aspectos legais, históricos e conceituais da Educação Inclusiva; b) descrever a importância da escola na promoção da educação inclusiva; e, c) compreender os conceitos de equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças e sua interface junto às políticas públicas. Por meio desses objetivos específicos, almeja-se uma compreensão abrangente das políticas públicas de educação inclusiva, desde sua concepção até sua aplicação prática, visando contribuir para a promoção de uma educação mais equitativa e acessível a todos os estudantes.

Pretende-se uma abordagem de pesquisa qualitativa, bibliográfica, baseada na fenomenologia. A fundamentação teórica deste estudo abrange diversas fontes, Campos (2005), Booth e Ainscow (2002), Stainbacks (1999), Seabra (2017), Rocha e Oliveira (2022), Arruda e Dikson (2016), Bruno (2008), Sartoretto (2008), Mantoan (2003), Castro (2018), incluindo estudos prévios sobre o tema. Do ponto de vista legal, diversos instrumentos normativos, tanto internacionais quanto nacionais, têm sido criados para assegurar o direito à educação inclusiva. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência são alguns dos marcos legais que garantem esse direito. Essas leis estabelecem diretrizes para a criação de políticas públicas que visam assegurar a inclusão efetiva de todos os alunos no sistema educacional. Utilizar-se-á de fontes bibliográficas, documentais, leitura de leis gerais e específicas sobre o assunto, e ainda leis municipais da cidade de Londrina para a implantação da educação inclusiva e PPP de escolas com esse perfil.

Dito isso, esse texto está organizado na sincronia de três seções: na primeira seção apresenta-se aspectos históricos, conceituais e legais da educação inclusiva; seguindo na segunda seção discute-se sobre a escola e a educação inclusiva; e finaliza com a terceira seção que discorrendo sobre as políticas públicas da educação inclusiva e os princípios da equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças no contexto escolar.

## **ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

No panorama histórico da inclusão na educação será feita uma breve trajetória sobre a educação inclusiva, a qual é marcada por uma série de marcos históricos, normativos e conceituais que refletem a evolução do pensamento e das práticas em relação aos direitos das pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais.

O marco inicial da inclusão na educação pode ser identificado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948. O artigo 26 desta declaração afirma que “todos têm direito à educação”, estabelecendo um princípio fundamental que orienta a inclusão educativa (Unicef, 1948, s/p).

Nos anos 1970, movimentos significativos em prol da educação inclusiva ganharam força nos Estados Unidos e na Europa. Nesse período, leis e políticas começaram a ser implementadas para garantir que crianças com deficiência tivessem acesso à educação em ambientes menos restritivos possíveis. Esse movimento foi impulsionado pela crescente conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Em 1980, a Assembleia Geral das Nações Unidas reforçou a importância da educação inclusiva, promovendo a integração de pessoas com deficiência em todos os aspectos

da sociedade, incluindo a educação. Este período foi crucial para consolidar a inclusão como um objetivo global. No Brasil, a base legal para a educação inclusiva está na Constituição Federal de 1988, especialmente no artigo 205, que garante o direito de todos à educação. Este marco legal estabelece a educação como um direito universal e um dever do Estado, fundamentando as políticas de inclusão no país (Brasil, 1988).

A educação especial no Brasil teve início na segunda metade do século XIX, inicialmente em hospitais psiquiátricos e asilos. Este modelo inicial era segregacionista, focado em isolar as pessoas com deficiência do convívio social. Um avanço significativo ocorreu em junho de 1994, com a Declaração de Salamanca na Espanha. Este documento internacional reforçou o compromisso com a educação inclusiva, instando os governos a adotarem políticas e práticas que garantam o acesso à educação em escolas regulares para todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais.

Na Convenção de Guatemala em 1999, também conhecida como Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência, reforçou-se os direitos das pessoas com deficiência na América Latina, incluindo o direito à educação inclusiva.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 dedica os artigos 58, 59 e 60 do capítulo V à educação especial, garantindo o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência (Brasil, 1996).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei 8.069, assegurou a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, o direito de ser respeitado pelos professores e o acesso à escola pública e gratuita próxima à residência (Brasil, 1990).

Em 2001, a Resolução CNE/CBE nº 02/2001 estabeleceu as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Em 2008, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) consolidou a inclusão como um princípio norteador das políticas educacionais. Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) fortaleceu os direitos das pessoas com deficiência, alinhando-se aos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil enfatiza a diversidade, interação, comunicação, brincar e socialização das crianças, promovendo a participação sem discriminação de espécie alguma (Brasil, 1998). Este referencial integra a inclusão como eixo do projeto pedagógico, reforçando o compromisso com uma educação que valorize todas as diferenças.

A história da inclusão na educação é um testemunho do progresso contínuo em direção a um sistema educacional mais equitativo e justo. Desde os marcos iniciais até as políticas contemporâneas, o compromisso com a inclusão reflete a evolução de uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade como um componente essencial da educação de qualidade.

Mas não basta ter tantas leis e direitos, se não for oferecido capacitações, estruturas físicas, e demais necessidades para exercer esses direitos, fazendo com que esses direitos cheguem ao chão das escolas com dignidade para esse público.

Vários autores fazem definições sobre o que é educação inclusiva. Para Booth e Ainscow (2002) a educação inclusiva é um processo contínuo que visa aumentar a participação de todos os estudantes nas escolas e na comunidade. Os autores enfatizam que a inclusão é sobre encontrar maneiras de responder à diversidade dos alunos, reduzindo a exclusão dentro e fora do sistema educacional. Para eles, a inclusão é mais do que integrar alunos com deficiência, é criar uma cultura escolar que valoriza e respeita todas as diferenças.

Os Stainbacks (1999) descrevem a educação inclusiva como a educação de todos os alunos em salas de aula regulares, independentemente de suas características individuais. Os autores destacam que a inclusão deve proporcionar um ambiente onde todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, possam aprender e desenvolver-se lado a lado. A inclusão, segundo eles, baseia-se na crença de que todos os alunos podem contribuir para a aprendizagem dos outros e se beneficiar de uma educação diversificada.

Mantoan (2003), uma das principais referências brasileiras na área, define a educação inclusiva como um movimento que visa garantir que todas as crianças e jovens, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, tenham acesso à educação regular. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão é um direito humano fundamental e que as escolas devem se transformar para acolher todos os alunos, proporcionando um ambiente de aprendizado que respeite e valorize as diferenças individuais.

A Unesco define a educação inclusiva como um processo que visa atender às diversas necessidades de todos os alunos, através da participação na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades, e na redução da exclusão dentro e a partir da educação. A organização destaca que a inclusão implica na modificação de conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que inclui todos os alunos de uma determinada faixa etária e celebra a diversidade (Unesco, 2009).

Incluir é aceitar o indivíduo em sua singularidade, sendo que para incluir é preciso aceitar (Lima, Andrade, 2016). Mas para Bauman (2001 apud Campos, 2005, p.777) isso é difícil:

A capacidade de conviver com a diferença, sem falar da capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha. Essa capacidade é uma arte que, como toda arte, requer estudo e exercício. A incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se autoperpetuam e reforçam: quanto mais eficazes a tendência a homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade a presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera.

A educação inclusiva é fundamental para promover uma sociedade mais justa, equitativa e respeitosa das diferenças. Sua importância se manifesta em várias dimensões, desde o desenvolvimento individual dos alunos até a coesão social.

A inclusão escolar tem um efeito multiplicador, impactando positivamente não apenas os alunos, mas também suas famílias e a comunidade como um todo. Famílias de alunos com deficiência sentem-se mais apoiadas e valorizadas, enquanto a comunidade se beneficia ao cultivar uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

A educação inclusiva é crucial para a construção de uma sociedade mais equitativa e respeitosa das diferenças. Ela garante o direito à educação de todos os alunos, promove a igualdade de oportunidades, contribui para o desenvolvimento pessoal e social, combate a discriminação, melhora a qualidade da educação, prepara para a vida em sociedade e tem um impacto positivo na comunidade. Assim, a implementação efetiva da educação inclusiva é essencial para promover uma educação de qualidade para todos e construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

## **A ESCOLA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A inclusão na educação é um princípio que visa garantir a todos os alunos, independentemente de suas diferenças, o acesso a uma educação de qualidade, respeitando a diversidade e promovendo a equidade. Para alcançar uma prática de qualidade, é essencial o trabalho conjunto da comunidade escolar, que envolve a relação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a educação inclusiva, a importância da gestão democrática, o papel da coordenação pedagógica e as estratégias para promover uma educação para todos, além dos desafios contemporâneos relacionados à inclusão no contexto escolar.

O PPP, é um documento essencial para a escola, pois define sua identidade, objetivos e métodos de ensino. No contexto da educação inclusiva, o PPP deve refletir os princípios de equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças. É fundamental que o PPP incorpore políticas inclusivas incluindo diretrizes claras para a inclusão de alunos com deficiência, necessidades educativas especiais e outras diversidades.

No contexto da educação inclusiva se faz relevante considerar a formação contínua a dos professores, prevendo ações para capacitar os docentes em práticas pedagógicas inclusivas, bem como a adaptação curricular, a qual permite atender às necessidades de todos os alunos, respeitando suas especificidades. Neste processo é importante a participação da comunidade escolar envolvendo todos os membros da comunidade (professores, alunos, pais, equipe técnica) na construção e implementação do PPP, garantindo uma abordagem colaborativa e democrática.

A gestão escolar democrática é um pilar fundamental para a promoção da educação inclusiva. Uma gestão participativa e transparente possibilita a participação coletiva incentivando a participação de toda a comunidade escolar nas decisões importantes, a definição de políticas inclusivas.

Quando a escola trabalha na perspectiva de uma gestão democrática, a mesma promove um ambiente de respeito e valorização, ou seja, cria um ambiente escolar que valoriza a diversidade e respeita as diferenças, promovendo então o envolvimento dos alunos. Com a gestão escolar democrática é possível implementar políticas eficientes para a inclusão, garantindo que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais.

Responsabilizada também pelos recursos e infraestrutura, a gestão democrática consegue alocar recursos adequados e adaptar a infraestrutura escolar para atender às necessidades dos alunos com deficiência e outras necessidades especiais.

Junto a gestão democrática, a coordenação pedagógica tem um papel crucial na implementação e manutenção de práticas inclusivas na escola. Entre suas responsabilidades estão a capacitação dos docentes, apoio técnico e pedagógico, articulação de parce-

rias com instituições especializadas, ONGs e outras entidades que possam oferecer apoio e recursos adicionais para a inclusão, monitoramento e avaliação contínua das práticas inclusivas, propondo ajustes e melhorias conforme necessário.

Em análise ao artigo de Lima e Andrade (2016), em que foi realizada pesquisa com o objetivo de entender quais as estratégias que a escola regular utilizada no processo de inclusão, é visto que as falas das professoras entrevistadas muitas vezes não condiz com a das coordenadoras. É oferecido capacitação aos docentes, mas no atuar direto ao aluno, cada criança tem sua especificidade e a professora não consegue atingir seus objetivos propostos pelo planejamento se sentindo fracassada, assim a coordenadora oferece as estratégias de ensino para a atuação do docente, mas na avaliação final, a professora não consegue atingir os objetivos propostos, mesmo com as adaptações dos currículos.

A pesquisa revela que a implementação de adaptações no currículo trouxe melhora no ponto de vista das professoras, mas que ainda sente-se falta de uma cooperação maior por parte da administração escolar. Relataram também que o aspecto comportamental precisa ser trabalhado mais do que o conteúdo, pois “incluir é aceitar o indivíduo em sua singularidade, sendo que para incluir é preciso antes aceitar” (Lima; Andrade, 2016, p.7).

As práticas para uma educação exigem adaptação de materiais didáticos acessíveis, como livros em braile, audiolivros, recursos multimídia; Utilização de metodologias ativas e diversificadas, como aprendizagem cooperativa, projetos interdisciplinares e uso de tecnologias assistivas; Um ambiente de aprendizagem acessível para garantir que o ambiente físico da escola seja acessível, com rampas, banheiros adaptados e sinalização adequada; Uma avaliação inclusiva capaz de desenvolver estratégias de avaliação que considerem as particularidades de cada aluno, focando em seu progresso individual e capacidades.

Apesar de tantas políticas educacionais existentes a educação inclusiva ainda enfrenta diversos desafios nos dias de hoje. A formação inicial e continuada dos professores ainda é um grande desafio, pois muitos não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. A falta de recursos financeiros e materiais específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência dificulta a implementação de práticas inclusivas. O preconceito e a discriminação, infelizmente, ainda são barreiras tanto entre alunos quanto entre profissionais da educação. Portanto, a efetividade das políticas públicas para a inclusão ainda precisa ser aprimorada, garantindo que as leis e diretrizes sejam efetivamente aplicadas nas escolas.

A escola tem um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, sendo necessário um esforço conjunto entre gestores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e toda a comunidade escolar.

## **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS PRINCÍPIOS DA EQUIDADE, RESPEITO À DIVERSIDADE E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR.**

A inclusão escolar é um princípio fundamental nas políticas educacionais contemporâneas, buscando garantir a todos os alunos, independentemente de suas diferenças, o acesso a uma educação de qualidade. Os conceitos de equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças são fundamentais para a inclusão escolar e são abordados por diversos autores.

Discutir equidade implica reconhecer que certas desigualdades são inevitáveis e precisam ser consideradas, pois tratar todos da mesma maneira pode resultar em desigualdade para aqueles que estão em situações menos favorecidas. Assim, perante esta concepção, não basta assegurar uma igualdade de acesso, mas sim igualdade de oportunidades ainda que esta requeira uma desigualdade de tratamento (Seabra, 2017, p.764).

Santos (2014) nos diz que os antigos conceitos de igualdade e igualdade de oportunidades estão gradualmente sendo substituídos pela ideia de equidade, que se relaciona mais com a adaptação às diferenças entre as pessoas. Dessa forma, a solidariedade e a cooperação estão sendo trocadas pela competição e pelo mérito individual como objetivos finais da educação.

No respeito à diversidade, Mantoan (2003) afirma que o respeito à diversidade é reconhecer e valorizar as diferenças individuais como uma riqueza para a comunidade escolar. A Unesco (2009) destaca que a diversidade deve ser vista como um recurso e não como um problema a ser resolvido.

A prática pedagógica desempenha um papel fundamental na educação inclusiva, na medida em que visa transformar a teoria em ação concreta no contexto educacional. A inclusão de alunos com necessidades especiais ou que apresentam alguma deficiência demanda uma abordagem pedagógica diferenciada, que vá além do mero cumprimento de políticas e diretrizes governamentais. Os desafios enfrentados pelos educadores ao buscar efetivar uma práxis inclusiva são diversos e complexos, exigindo reflexão, adaptação e comprometimento. Atender efetivamente às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência (Freire, 1996, p.77).

Para a valorização das diferenças, Freire (1996) propõe que é essencial para a construção de uma educação inclusiva e democrática, onde todos os alunos se sintam parte do processo educativo.

Um marco importante desse processo é a Constituição Federal de 1988, especificamente o artigo 23 que diz que é:

Competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios: II – cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas com deficiências. V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação. (Brasil, 1988).

Nos direitos fundamentais assegurados por essa lei, está previsto o direito à educação no artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

O Parecer/CNE nº 7, de 07 de abril de 2010 no traz que:

A escola de qualidade social adota como centralidade: o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como: Consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade

cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade (Brasil, 2010, p. 17).

Os marcos políticos mencionados incorporam os conceitos de equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças. Por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 destacam a necessidade de adaptar o ensino para atender às necessidades de todos os alunos, promovendo uma educação inclusiva que respeite e valorize as diferenças individuais.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) estabelece, nos artigos 4, 8, 28 e 30, princípios fundamentais para garantir os direitos das pessoas com deficiência e promover a equidade nos mais diversos espaços sociais, incluindo o ambiente escolar. O artigo 4 define a pessoa com deficiência como aquela que possui impedimentos de longo prazo, estabelecendo o princípio da igualdade de oportunidades. Já o artigo 8 dispõe sobre a necessidade de políticas públicas voltadas à eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais, que impedem a plena participação dessas pessoas. O artigo 28 detalha os direitos à educação inclusiva, garantindo o acesso de estudantes com deficiência às escolas regulares, com as devidas adaptações curriculares e apoios necessários. Por fim, o artigo 30 assegura que materiais didáticos e recursos de tecnologia assistiva sejam disponibilizados, promovendo assim a igualdade de condições no processo de ensino-aprendizagem. Esses dispositivos legais são fundamentais para promover a equidade, o respeito à diversidade e a valorização das diferenças no ambiente escolar, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso à educação de qualidade. Eles estabelecem diretrizes e obrigações para garantir que pessoas com deficiência tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, respeitando suas características e necessidades específicas. A implementação dessas diretrizes é importante para promover um ambiente escolar mais justo e inclusivo de forma explícita.

Em análise aos artigos de Araújo e Filho (2016), nota-se que a lei sozinha não resolve qualquer problema, é preciso, também uma aplicação prática dessas leis no chão da escola e fiscalização dos órgãos competentes.

Após o advento da LBI, não pode-se admitir que somente a determinação judicial por curatela seja sozinha suficiente para proteger a pessoas com deficiência. A equipe multiprofissional, [...], deve analisar todos os aspectos do caso, e propor medidas que concretizem e possibilitem ao máximo o exercício por si só de várias atividades pela pessoa com deficiência [...]. Esses dispositivos têm eficácia imediata e já estão em vigência. (Araújo, Filho, p. 22, 2016).

Rocha e Oliveira (2022) já conclui que não se pode dizer é que a nova lei não traga dispositivos eficazes. Mesmo aqueles com caráter programático, que mostram um compromisso da administração pública, têm força normativa e produzem efeitos e ações.

A dignidade humana daqueles com deficiência é encontrada constantemente na LBI. Notamos, por exemplo, a centralidade da pessoa em detrimento à sua condição, como pode ser identificado ao referir-se a: sujeitos de direitos, respeitando suas especificidades, seja aos serviços, recursos e/ou tecnologias assistivas e de acessibilidade e que devem estar presentes na sociedade (social), seja no sistema público e/ou privado (Rocha, Oliveira, 2022, p.6).

Conforme Rocha e Oliveira (2022) ainda afirmam que a LBI representa um avanço significativo em relação aos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, promovendo a concretização de diversas formas de inclusão. Essa lei oferece a essas pessoas oportunidades de participação social e independência, garantindo direitos que anteriormente eram negados por uma sociedade que não valorizava as diferenças.

Mattos (2017) em seu artigo que analisa as mudanças que aconteceram na política educacional desde 1996. Ele concluiu que a inclusão escolar é vista predominantemente como uma política destinada a pessoas com deficiências, distúrbios e problemas, anteriormente abrangidas pela educação especial. Na prática, isso significa que a inclusão escolar é entendida apenas para alunos com deficiência, uma perspectiva compartilhada tanto pelo senso comum quanto pela academia, o que contribui para a persistência dessa visão limitada.

A imprecisão conceitual determina uma ambiguidade que contribui para a manutenção de políticas excludentes, na educação escolar brasileira. Além disso, contribui, na prática, para conservar a proposta de inclusão como uma mera modalidade educacional, e não como o objetivo maior da educação, uma vez que toda educação, enquanto processo de formação e subjetivação do indivíduo, deve ser inclusiva (Mattos, 2017, p. 42).

A educação inclusiva no Brasil e no mundo tem sido progressivamente amparada por diversas leis e declarações que visam assegurar os direitos das pessoas com deficiência, promovendo sua plena participação na sociedade. A seguir, destacam-se alguns dos principais marcos legais que representam avanços significativos nessa área.

Em território nacional temos a Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962, esta lei oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e estabelece o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. A padronização do Braille é crucial para facilitar a educação e a comunicação das pessoas cegas, garantindo-lhes acesso igualitário ao conhecimento.

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, define diretrizes para eliminar barreiras arquitetônicas, urbanísticas e de comunicação, promovendo a inclusão e acessibilidade em diversos espaços.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a reconhece oficialmente como meio de comunicação e expressão no Brasil. Isso assegura o direito ao uso da língua de sinais e a inclusão das pessoas surdas na sociedade.

Em 5 de março de 2004, a Lei nº 10.845 institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiência. Esta lei promove a inclusão educacional ao fornecer recursos e apoio especializado para estudantes com deficiência, garantindo-lhes um ambiente de aprendizado adequado.

A Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008 dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. O programa visa a inclusão social e educacional de jovens, oferecendo-lhes oportunidades de formação e inserção no mercado de trabalho.

Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010 regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A profissionalização e valorização dos intérpretes de Libras garantem a acessibilidade comunicacional para pessoas surdas, facilitando sua inclusão em diversos setores da sociedade.

O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Este decreto estabelece diretrizes para uma educação especial inclusiva, garantindo que todas as pessoas com deficiência tenham acesso a um atendimento educacional especializado e acessível, ele define de forma explícita diretrizes que visam criar um ambiente educacional justo e acessível para todos e reconhece a diversidade das necessidades educacionais promovendo a adaptação curricular e de recursos para atender a todos os estudantes.

No campo internacional, em 1990 na Declaração Mundial de Educação para Todos assegura que as pessoas com deficiência recebam atenção especial, promovendo a igualdade de acesso à educação. Ela reconhece a diversidade de necessidades educativas e insiste em medidas que garantam a inclusão de todas as pessoas, independentemente de suas habilidades.

A Declaração de Salamanca promove a equidade explicitamente, estabelecendo princípios para a inclusão escolar, propondo que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso à educação regular. Promove a equidade ao sugerir adaptações e suportes necessários para garantir o sucesso de todos os estudantes.

A Convenção da Guatemala, de forma explícita, afirma os direitos humanos das pessoas com deficiência, garantindo-lhes igualdade e não discriminação. Ela reconhece a diversidade de experiências e necessidades das pessoas com deficiência e promove a inclusão e respeito a essas diferenças. Em 2009, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência responsabiliza de forma clara os países signatários a garantir um sistema educacional inclusivo e equitativo. Promove também a equidade ao assegurar que todas as etapas do ensino sejam acessíveis a pessoas com deficiência.

A Declaração de Incheon, realizada em 2005, explicitamente compromete os signatários com uma agenda por uma educação de qualidade e inclusiva, promovendo a equidade e valorizando a diversidade de todos os estudantes. A declaração enfatiza a necessidade de políticas que abordem as barreiras à inclusão e respeitem as diferenças culturais, sociais e individuais.

Os marcos políticos-legais discutidos promovem a equidade, o respeito à diversidade e a valorização das diferenças no contexto escolar de maneira explícita e implícita. Eles definem diretrizes claras para a inclusão, assegurando que todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou condições, tenham acesso a uma educação de qualidade. Ao reconhecer e valorizar a diversidade das necessidades educacionais, essas leis e declarações promovem um ambiente educacional mais justo, inclusivo e equitativo.

As pesquisas indicam que, embora as políticas públicas sejam fundamentais para promover a inclusão, sua implementação prática enfrenta barreiras, como a falta de recursos, a formação insuficiente de professores e a inadequação da infraestrutura escolar. Esses desafios precisam ser abordados para que os princípios de equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças sejam efetivamente incorporados no cotidiano escolar.

Segundo Lima e Andrade (2016), como as leis de inclusão no ensino regular são recentes, muitas escolas ainda não estão preparadas e os professores se sentem inseguros quanto ao que está por vir. Os autores revelam que a insegurança na abordagem da inclusão é uma realidade nas escolas públicas de ensino regular, especialmente entre os coordenadores pedagógicos. No entanto, também foi possível identificar estratégias em implementação que parecem contribuir para o avanço da inclusão.

Incluir quer dizer compreender, abranger, fazer parte, pertencer. São muitos os desafios, a resistência é notável como também o despreparo dos profissionais. Portanto é preciso superar a barreira da homogeneização do ensino que abarca uma abordagem de uniformização do currículo em aulas com propostas idênticas para todos. Esses são alguns fatores determinantes para combater esse ciclo de rotulação, discriminações e exclusão, para assim conferir a legitimidade a inclusão. A sala de aula não pode ser um lugar onde as diferenças sejam segregadas e não só professor precisa incluir, mas também toda turma. A atitude inclusiva deve ser trabalhada e praticada por toda a escola até porque o ambiente escolar é chão para as diferenças (Santos, Cavalvanti e Silva, 2019, p. 7).

As políticas públicas sobre inclusão escolar no Brasil fornecem uma base sólida para a promoção de uma educação inclusiva que respeite e valorize a diversidade. No entanto, a efetividade dessas políticas na prática ainda apresenta desafios significativos. A realidade nos mostra que, apesar das boas intenções, a falta de recursos, formação adequada e infraestrutura são obstáculos importantes a serem superados. Para avançar na inclusão escolar, é essencial continuar investindo em políticas que promovam a equidade, o respeito à diversidade e a valorização das diferenças, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo teve como problemática central a investigação dos marcos políticos da educação inclusiva e sua contribuição para a promoção da equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças no contexto escolar. Os objetivos definidos foram investigar os marcos políticos-legais da educação inclusiva e sua contribuição na promoção desses valores, além de discutir os aspectos legais, históricos e conceituais da educação inclusiva, descrever a importância da escola nessa promoção e compreender os conceitos de equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças, bem como sua interface com as políticas públicas.

Ao longo do trabalho, foram analisados diversos documentos e leis nacionais e internacionais que têm sido fundamentais para a estruturação de uma educação inclusiva no Brasil e no mundo. Esses marcos legais não apenas reconhecem os direitos das pessoas com deficiência, mas também estabelecem diretrizes claras para garantir a sua plena participação na sociedade e no sistema educacional.

Os aspectos legais abordados evidenciam um avanço significativo na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, destacando leis como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que promove a acessibilidade e inclusão em diversos âmbitos, e a Declaração de Salamanca, que estabelece princípios e práticas para a educação inclusiva em nível global. A análise histórica permitiu compreender a evolução das políticas inclusivas, ressaltando a importância de cada marco na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A discussão conceitual sobre equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças mostrou que esses conceitos são fundamentais para a implementação efetiva das políticas públicas de inclusão. A equidade, ao focar na justiça social e na igualdade de oportunidades, garante que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou condições, tenham acesso a uma educação de qualidade. O respeito à diversidade reconhece e valoriza as diferenças individuais, culturais e sociais, promovendo um ambiente educacional inclusivo e acolhedor. A valorização das diferenças, por sua vez, incentiva o reconhecimento das particularidades de cada indivíduo, promovendo uma convivência harmoniosa e enriquecedora.

A escola desempenha um papel crucial na promoção da educação inclusiva, sendo o espaço onde as políticas se materializam e ganham vida. A formação continuada de professores, a adaptação curricular e a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas são essenciais para a construção de uma escola que realmente valorize e respeite a diversidade.

Entretanto, a pesquisa também evidenciou desafios significativos. A recente implementação das leis de inclusão revelou uma certa despreparação das escolas e insegurança dos educadores, especialmente dos coordenadores pedagógicos. No entanto, foram observadas estratégias sendo adotadas, que indicam um caminho promissor rumo à inclusão efetiva.

Conclui-se que, embora haja avanços significativos na legislação e nas práticas educacionais, ainda há muito a ser feito para garantir que todas as escolas estejam preparadas e todos os educadores se sintam confiantes em promover a inclusão. A continuidade das políticas públicas, aliada a um investimento robusto na formação e suporte dos profissionais da educação, é fundamental para superar os desafios e construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

A promoção da equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças no contexto escolar são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa. Os marcos políticos da educação inclusiva desempenham um papel vital nessa construção, fornecendo as bases legais e diretrizes necessárias para transformar a teoria em prática. O compromisso contínuo com esses princípios é imprescindível para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial em um ambiente que respeite e valorize suas diferenças e embora as legislações sejam um passo importante para a inclusão, a efetividade na prática depende de uma série de fatores adicionais, incluindo a mudança de atitudes, o preparo adequado dos profissionais, a adaptação de infraestrutura e recursos, e um compromisso contínuo de toda a sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, L. A. D.; DA COSTA FILHO, W. M.. A LEI 13.146/2015 (**O estatuto da pessoa com deficiência ou a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**) e sua efetividade. **Direito e Desenvolvimento**, v. 7, n. 13, p. 12-30, 2016.

ARRUDA, G. A. de; DIKSON, D. **Educação Inclusiva, Legislação e Implementação**. Reflexão e Ação. Pernambuco, 2016.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2001. p. 123.

BAUTHENE, K. C. S. F. **Transtornos de aprendizagem: quando “ir mal na escola” torna-se um problema médico e/ou psicológico**. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universi-

dade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índex para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Sintra/PT: Cidadãos do Mundo, 2002.

BRASIL. **Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962**. Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 1962. Disponível em: <planalto.gov.br/Ccivil\_03/LEIS/1950-1969/L4169.htm>. Acesso em: 08 set. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 julho 1990.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional. LDB. Brasília. DF, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\_ldbn1.pdf>. Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf\_esp\_ref.pdf>. Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**, para determinar a adaptação de parte dos brinquedos e equipamentos dos parques de diversões às necessidades das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2009. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/110098.htm?origin=instituicao>. Acesso em: 08 set. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 02/01**: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 07 set. 2024

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 de abril de 2002. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/2002/110436.htm?=>. Acesso em 08 de set. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 mar. 2004. Disponível em: <legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10845&ano=2004&ato=c2ec3Zq1UeRpWT036>. Acesso em 08 de set. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.692 de 10 de junho de 2008**. Dispõe Sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, Instituído pela Lei Nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera A Lei Nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de jun. de 2008. Disponível em: <planalto.gov.br/cCivil\_03/\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm>. Acesso em: 08 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). (Redação dada pela Lei nº 14.704, de 2023). Brasília, DF, 01 de set. de 2010. Disponível em: <planalto.gov.br/CCivil\_03/\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 08 set. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica.. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\_10.pdf>. Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Presidência da República. Institui a Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 01 de outubro de 2020. Disponível em: <legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10502&ano=2020&ato=e26MTSU1UMZpWT303>. Acesso em: 08 set. 2024.

BRUNO, M. M. G. A Construção da Escola Inclusiva: Uma Análise das políticas Públicas e da Prática Pedagógica no Contexto da Educação Infantil. **Revista @mbienteeducacão**, São Paulo, 2008.

BUENO, J. G. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In BUENO, J. G.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. (Orgs). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira Marins, 2008. p.43-66.

BUENO, J. G. S. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marins; Brasília, DF: CAPES-PROESP, v 1, p. 43-63, 2008. Disponível em: <repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf>. Acesso em: 08 set. 2024.

CAMPOS, C. A. Algumas considerações sobre o preconceito e inclusão. **Revista Online: Americana SP**, 2005. Disponível em: <repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29648/4/EducacaoEspecialInclusao.pdf>. Acesso em: 07 set. 2024.

CASTRO, M. da L. P. de. **Escola e inclusão: educação inclusiva no pré-escolar**. 2018. Tese de Doutorado.

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

LIMA, M.; ANDRADE, M. de F. R. de. **Educação inclusiva: como incluir?** II Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL. Franca: UNESP, 2016.

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

MATTOS, N. M. de. A Política de Educação Especial na perspectiva da inclusão: ambiguidades conceituais e suas consequências para a efetivação de uma escola inclusiva. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, 6(1), 37-43, 2017.

MENDES, E. G. O. RODRIGUES, P. R. M. CAPELLINI, M. F. V. L.: O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jul.-Dez. 2003, v.9, n.2, p.181-194. Disponível em: <abpee.net/pdf/artigos/art-9-2-5.pdf>. Acesso em: 07 set. 2024.

OLIVEIRA, M. M. C. de; VEIGA, K. O.; TEDESCO, A. L.; **Historicização do processo de alfabetização em contextos inclusivos**. Santa Catarina, 2020.

ROCHA, L. R. M. da; OLIVEIRA, J. P. de. Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–16, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19961.048. Disponível em: <revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19961>. Acesso em: 08 set. 2024.

SARTORETTO, M. L. **Inclusão Escolar: um direito de alunos com e sem deficiência**. Portal Só Pedagogia, 2008. Disponível em: <federacaodown.org.br/wp-content/uploads/2018/11/INCLUSAO-ESCOLAR-UM-DIREITO-DE-TODOS-Mara-Sartoreto.pdf?fbclid=IwAR3lvi6Slo9cp\_rltD-gOPBB8dIY51tCuntBCVkv8Y2nbz9nCBcPKczGxBIs>. Acesso em: 07 jun. 2024.

SANTOS, A. da S; CAVALCANTI, D. L. A. de S; SILVA, J. B. C. da. **A importância da educação**

**inclusiva, políticas públicas e métodos pedagógicos de atuação.** VI Congresso Nacional de Educação, p.1-7, 2019.

SANTOS, C. da S. **Equidade e inclusão escolar como termos recorrentes nas políticas educacionais.** *Póiesis Pedagógica*, Catalão, v. 11, n. 2, p. 93–113, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v11i2.29582. Disponível em: <periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/29582>. Acesso em: 08 jul. 2024.

SEABRA, F. **Equidade e inclusão:** sentidos e aproximações. *Currículo, inclusão e educação escolar*, 763-781, 2017.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Tradução de Ana Maria Pereira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 07 set. 2024.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Jontiem: UNESCO, 1990. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212712\_por>. Acesso em: 07 set. 2024.

UNESCO. **Diretrizes sobre políticas de inclusão na educação.** Paris: UNESCO, 2009.

# SUPERANDO OS DESAFIOS DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: INOVAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL

OVERCOMING THE CHALLENGES OF TECHNOLOGY IN EDUCATION: DIGITAL INNOVATION AND INCLUSION

Recebido em: 27/11/2024  
Aceito em 05/12/2024

*Geizebel Viana Ribeiro Rodrigues<sup>1</sup>*  
*Sheila Fabiana de Quadros<sup>2</sup>*

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi o de apresentar a rápida evolução que a tecnologia tem proporcionado criando novas oportunidades de aprendizado, transformando as práticas educacionais consideradas tradicionais. Novas tecnologias, como as TDICs, inteligência artificial, realidade virtual e aprendizado adaptativo, têm o potencial de criar experiências de aprendizado mais dinâmicas, personalizadas e atrativas. Este artigo parte de uma pesquisa teórica sobre autores que discutem a temática a partir de uma abordagem qualitativa. O objetivo principal é apresentar a importância das TDIC's nos espaços educacionais amplos, observadas as condicionalidades para tal feito. Além disso, garantir a inclusão digital, proporcionando acesso igualitário à tecnologia para que todos os alunos possam se beneficiar das novas ferramentas educacionais. Conclui-se que para que as TDIC's se incorporem à educação como processo formativo, existe a necessidade de Políticas educacionais e governamentais que promovam a coerência no acesso à tecnologia, sendo de fundamental importância para garantir que a tecnologia na educação seja utilizada como uma ferramenta para promover a equivalência, e proporcione oportunidades iguais de aprendizado, valorizada a perspectiva de que o professor é sempre o principal promotor do processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Tecnologia. Inclusão digital. Desafios. Ensino. Aprendizagem.

## ABSTRACT

The objective of this paper was to present the rapid evolution that technology has provided, creating new learning opportunities, transforming traditional educational practices. New technologies, such as ICTs, artificial intelligence, virtual reality and adaptive learning, have the potential to create more dynamic, personalized and attractive learning experiences. This article is based on theoretical research on authors who discuss the topic from a qualitative approach. The main objective is to present the importance of ICTs in broad educational spaces, observing the conditions for this to be achieved. In addition, ensuring digital inclusion, providing equal access to technology so that all students can benefit from new educational tools. It is concluded that for ICTs to be incorporated into education as a formative process, there is a need for educational and governmental policies that promote coherence in access to technology, which is of fundamental importance to ensure that technology in education is used as a tool to promote equivalence and provide equal learning opportunities, valuing the perspective that the teacher is always the main promoter of the learning process.

**Keywords:** Technology. Digital inclusion. Challenges. Teaching. Learning.

<sup>1</sup> Graduada do Curso de Pedagogia – EAD- Unicentro, Polo Apucarana .

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Campus Universitário de Irati-PR, Departamento de Pedagogia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL.

## INTRODUÇÃO

A sociedade em movimento mudou sua forma de interação social entre as pessoas e consequentemente as maneiras de se relacionar em atividades laborativas e de convivência social.

Superar os desafios da tecnologia na Educação, que envolvem a inovação e a inclusão digital, requer uma abordagem estratégica e consciente. A rápida evolução da tecnologia tem o potencial de criar novas oportunidades de aprendizado, tornando o processo educacional mais dinâmico e envolvente. No entanto, colocar em prática essas inovações requer investimentos em infraestrutura, formação de professores e acesso a recursos tecnológicos adequados, ainda que garantir a inclusão digital é essencial para que todos os alunos possam se beneficiar das tecnologias educacionais.

A inclusão digital envolve a disponibilidade de acesso à internet e dispositivos eletrônicos a todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica. Isso requer o investimento em políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades e o acesso justo e imparcial, levando em conta os benefícios da tecnologia.

Para superar esses desafios, é necessário investir em infraestrutura tecnológica nas escolas, articulada aos aspectos de formação docente sobre como utilizar as tecnologias de forma eficaz e garantir que todos os alunos tenham acesso às ferramentas e recursos necessários para o aprendizado digital, sendo importante promover parcerias entre o setor público e privado para garantir o acesso à tecnologia em comunidades mais carentes e desenvolver programas de inclusão digital que proporcionem oportunidades de aprendizado para todos os estudantes.

Ao investir em recursos tecnológicos adequados é possível criar um ambiente educacional mais rico e inclusivo, preparando os estudantes para os desafios e oportunidades do mundo digital.

Dessa maneira, o presente texto trata de uma pesquisa teórica sobre a temática em tela elucidando as contribuições da tecnologias e seus recursos como um todo na consolidação de práticas pedagógicas diferenciadas, bem como que estejam em consonância com o universo digital como um todo, mantendo certamente e como objeto principal dessa premissa o trabalho pedagógico do professor, sendo esse o condutor essencial da atividade educativa.

## CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

A inovação na educação é fundamental para acompanhar o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas, em todas as esferas e faixas etárias, pois vivemos em mundo praticamente composto por estudantes nativos digitais, novas tecnologias estão constantemente transformando a maneira como aprendemos e ensinamos. Assim, para acompanhar essa nova geração é preciso que as instituições educacionais estejam abertas à inovações digitais, adotando novas práticas e metodologias de ensino que possam melhorar a experiência de aprendizado dos alunos, desde que valorizadas as práticas docentes e suas mediações nesse contexto.

Nesse sentido, não se trata de meramente expandir a utilização de recursos midiáticos como um todo, deixando de lado técnicas e procedimentos metodológicos considerados ultrapassados, mas sim, de se aprimorar as formas de acesso ao conhecimento,

divergindo do contexto específico do formato de ensino tradicional, o que pode considerar, a inclusão de Plataformas de aprendizado online, realidade virtual, inteligência artificial, entre outras tecnologias emergentes, que podem proporcionar experiências educacionais mais dinâmicas, interativas e eficazes chamando atenção do público alvo, ressalvadas as premissas de que o professor é sempre o mediador de todo o processo.

Garantir a inclusão digital é essencial para que todos os alunos possam se beneficiar das tecnologias educacionais, significa não apenas fornecer acesso a dispositivos e à internet, mas também garantir que os alunos tenham as habilidades necessárias para utilizar essas tecnologias. É muito importante considerar as necessidades específicas de diferentes grupos de alunos visto que a grande maioria é oriunda da educação pública, e sendo assim, o cuidado a ser tomado é para que o estudante possa estar em pleno aproveitamento igualmente aos demais e a escola possa dar suporte de acesso e manuseio bem como opções adversas onde não se terá perda avaliativa, garantindo que as tecnologias educacionais sejam acessíveis e adaptadas para atender a todos. Portanto, utilizar-se desses recursos nunca tratará de substituir o professor enquanto agente transformador do seu meio, a interação direta ainda é essencial diante dessa realidade.

A inclusão digital não é apenas uma questão de acesso e aprimoramento, mas também de equidade e justiça na educação visto que preparamos os estudantes para o futuro e o futuro é também digital .

A rápida evolução da tecnologia tem o potencial de criar novas oportunidades de aprendizado, valorizando e pensando na adaptação social e no mercado de trabalho. Novas tecnologias, como inteligência artificial, realidade aumentada, realidade virtual, entre outras, estão transformando a maneira como aprendemos e ensinamos, tornando as aulas mais atrativas e facilitando a burocracia que envolve o setor educacional. Essas tecnologias podem proporcionar experiências educacionais mais interativas, personalizadas e envolventes, permitindo que os alunos aprendam de modos que corroboram com a realidade atual, a tecnologia pode ajudar a superar barreiras geográficas e econômicas, proporcionando acesso a recursos educacionais de alta qualidade a um número maior de pessoas.

Implementar essas inovações tecnológicas na educação requer investimentos significativos em infraestrutura. Isso inclui não apenas a aquisição de dispositivos tecnológicos, como computadores, tablets e acesso à internet, mas também a criação de redes seguras e confiáveis, desenvolvimento de softwares educacionais adequados e capacitação de professores para utilizar efetivamente essas tecnologias em sala de aula. Além disso, é importante garantir que os recursos tecnológicos estejam disponíveis, para que todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, possam se beneficiar.

Os investimentos em infraestrutura tecnológica na educação são fundamentais para garantir que as escolas estejam preparadas para enfrentar os desafios e proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos, sendo que os professores precisam de apoio e formação contínua para aprender a incorporar eficazmente as novas tecnologias em suas práticas de ensino, isso inclui não apenas aprender a usar as ferramentas tecnológicas, mas também desenvolver habilidades para integrá-las de forma significativa ao currículo, criando experiências de aprendizado enriquecedoras para os alunos.

Garantir que as escolas tenham acesso a recursos tecnológicos adequados, incluindo dispositivos, software educacional e conectividade à internet, para garantir que todos os

alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado e para evitar a criação de um abismo digital entre os alunos que têm acesso à tecnologia em casa e aqueles que não têm. A inclusão digital não é apenas uma questão de acesso, mas também de equidade e justiça na educação. Sendo assim, não basta a aquisição dessas ferramentas, mas também, a estrutura para que todos tenham, para além do acesso, condições de utilizar dessas ferramentas em torno de suas aprendizagens e de suas vivências.

Para garantir a inclusão digital, são necessárias políticas educacionais e governamentais que promovam a igualdade no acesso à tecnologia. Isso pode incluir iniciativas como programas de distribuição de dispositivos eletrônicos, como laptops ou tablets, para alunos de comunidades carentes, a realização de projetos de infraestrutura de internet para garantir o acesso à banda larga em áreas rurais e urbanas menos favorecidas, parcerias público-privadas para reduzir o custo dos dispositivos e do acesso à internet para famílias de baixa renda. Essas políticas são essenciais para garantir que a tecnologia na educação seja utilizada como uma ferramenta para promover a equidade e proporcionar oportunidades iguais de aprendizado para todos os alunos.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm o potencial de melhorar significativamente as práticas educacionais já existentes na escola. As TICs permitem que os alunos tenham acesso a uma ampla variedade de recursos educacionais, como vídeos, livros digitais, simuladores e bancos de dados online, enriquecendo o processo de aprendizagem, ainda, possibilitam a adaptação do ensino às necessidades individuais de cada aluno, por meio de softwares educacionais que oferecem exercícios personalizados, feedback instantâneo e trilhas de aprendizagem personalizadas.

Os meios digitais de aprendizagem podem facilitar a comunicação e a colaboração entre alunos e professores, permitindo o compartilhamento de informações, trabalhos em grupo e discussões online possibilitando a aplicação de diferentes formas de avaliação, incluindo questionários online, jogos educacionais e simulações, fornecendo aos professores feedback imediato sobre o progresso dos alunos, oferecem oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores, por meio de cursos online, comunidades virtuais de prática e recursos de aprendizagem. Se utilizadas corretamente, as TDICs têm o potencial de transformar a maneira como ensinamos e aprendemos, tornando o processo educacional mais dinâmico, interativo e eficaz.

## **EDUCAÇÃO E OS AMBIENTES FORMAIS DE APRENDIZAGEM**

Inovar, em Educação, tornou-se uma necessidade urgente, uma vez que os processos convencionais de ensino e aprendizagem já não atendem mais às demandas da sociedade da informação e do conhecimento.

A escola precisa mudar, porque os alunos já mudaram o seu modo de interagir com o conhecimento. A educação pode ser imensamente beneficiada pela tecnologia, ampliando sua qualidade, promovendo avanços em equidade no acesso aos estudos, em contemporaneidade na aprendizagem e em melhorias nos processos de gestão. Sabemos que mudar, quase sempre, exige quebrar paradigmas, extrapolar rotinas, rever procedimentos sedimentados ao longo de anos.

Conforme Fagundes (2009) ,

A primeira utilização de uma nova tecnologia sempre consiste em um es-

forço para fazer melhor o que se fazia antes, e por isso é razoável esperar que as TICs ajudem a melhorar as práticas já existentes na escola. Porém, o que se pode entender hoje por inovações na escola? Não se trata apenas de melhorar as práticas tradicionais, porque a mudança que está ocorrendo representa uma mudança de paradigma. Ingressamos na sociedade do conhecimento. A produção das culturas anteriores se mantém, mas surgem novas necessidades e novas possibilidades. (FAGUNDES, 2009)

Algumas possibilidades de mudança incluem metodologias inovadoras e recursos digitais disponíveis para tornar as aulas mais motivadas e produtivas. Na condição de “ferramentas da inovação”, as TDICs precisam ser usadas de modo adequado, para que cumpram sua função com efetividade. Por exemplo: diversas redes de ensino públicas, municipais e estaduais, já têm ou tiveram programas para fornecer tablets a alunos, notebooks a professores; ou equiparam as salas de aula com lousas digitais e kits multimídia. Porém, o que inova, de fato o processo de aprendizagem, não é o tipo, o modelo ou as funcionalidades do dispositivo utilizado. A inovação vem das metodologias que utilizam as novas tecnologias para ensinar, para aprender e para melhorar os sistemas educacionais. A tecnologia não é o único caminho para a inovação. Mas, quando utilizada, pode-se dizer que representa “uma via expressa” para a mudança de paradigmas.

Segundo Bacich (2017) os recursos tecnológicos devem ser utilizados como ferramenta aliada do professor empoderando o profissional no processo de Ensino e Aprendizagem. (Scolartic)

Para Reimers (2012) somente a tecnologia em si não transforma a educação, há necessidade do engajamento dos profissionais desse segmento na compreensão de como os recursos tecnológicos funcionam, e percebendo que essas ferramentas servem de apoio ao seu trabalho garantindo resultados mais eficientes. O planejamento retoma sua importância, mesmo com o uso das tecnologias, pois há necessidade da definição de objetivos a serem alcançados, isto é, definindo as habilidades e os conhecimentos que os estudantes devam ter em sua vida escolar para se tornarem cidadãos críticos e profissionais eficientes. Assim, a tecnologia isolada da formação não implica em mudanças de fato nos espaços educacionais.

Pesquisas demonstraram que algumas competências são essenciais a serem pensadas durante a definição dos objetivos educacionais: “resiliência, perseverança, empatia e a capacidade de se autorregular. [...] os alunos devem desenvolver a noção de cidadania nas comunidades em que estão inseridos” . (Reimers,2012)

Tendo em vista esse direcionamento pedagógico, em tempos de uma sociedade conhecida como Sociedade da informação ou do conhecimento, devido à rapidez de acesso às informações, há necessidade de uma postura diferenciada do professor.

Souza (2016) cita Moran (2001),ao dizer que ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa:

planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; pro-

vocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno.

Corroborando com essa perspectiva Schuhmacher (2017) quando cita Bachelard (2001) que considera o obstáculo epistemológico como uma das barreiras no uso das tecnologias pelo professor em sua prática docente. Segundo o autor, o obstáculo epistemológico relaciona-se ao conhecimento já existente adquirido pelo indivíduo, muitas vezes relacionados ao senso comum ou simplesmente de uma opinião equivocada. Há necessidade de uma ruptura desse obstáculo, considerado uma barreira resistente que bloqueia o conhecimento pedagógico. Em tese, os autores reafirmam que ao docente é ofertada possibilidade de dialogar junto dos atores envolvidos, como professores e alunos(as), no sentido de perceber as dificuldades encontradas e das mais variadas formas de rompê-las, destacando que o conhecimento ainda é o meio que define, delibera e amplia a formação.

Brousseau (1976) também é citado por Schuhmacher (2017) que considera o obstáculo didático, que acontece quando o professor atua em sua prática diária uma didática conservadora, inadequada na época atual, que são erros que persistem no decorrer de sua vida docente. No entanto, longe de estereótipos e de julgamentos, as práticas também se definem a partir dos contextos em que os docentes foram formados, em épocas e definições temporais.

A tecnologia na educação é um campo que tem sido estudado por acadêmicos há décadas. Para Mata (2002) considera que os computadores são verdadeiros parceiros da mente humana despertando a função cognitiva retendo que:

(...) os meios informatizados são como ambientes nos quais a mente humana encontra espaço para dialogar consigo mesma, assim como para facilitar a organização e sistematização do processo de construção do conhecimento. Os computadores são então meios nos quais se desenvolve o pensamento crítico e reflexivo, na forma concebida por Vigotsky. É possível, portanto considerar os conceitos de mediação da aprendizagem e de zona proximal nestes ambientes. (2002, p. 8)

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aborda tecnologias digitais na competência geral 5, como forma de desenvolvimento do pensamento crítico, utilizando-a de forma significativa, reflexiva e ética. Os conceitos de robótica educacional são encontrados na competência 2, onde se trabalha “a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções” (BRASIL, 2018, p.9).

A inclusão da informática na educação se mostra importante, porém, denota mudanças em torno do modo de aprendizagem, do acesso à informação e postura dos professores na sala de aula, utilizando o computador como uma ferramenta educacional, podendo ser adaptado a diferentes níveis e capacidades intelectuais (PRADO, 2004).

Vivemos em uma sociedade culturalmente conectada, com a integração crescente de tecnologias digitais em nosso dia a dia, desde tarefas simples como realizar uma compra em um mercado a uma movimentação financeira nota-se a tecnologia com o propósito de facilitar os processos.

Com o advento desta nova cultura digital, a escola precisa acompanhar este processo, oportunizando uma educação cujo objetivo é promover a utilização de tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem, proporcionando uma educação sobre o computador e com o computador.

A implantação de metodologias de ensino ancoradas em tecnologias, derivam de vários fatores tais como, aquisição de equipamentos, formação de professores e propostas político-pedagógicas integradas aos currículos escolares. Diante de tantos desafios, o compromisso do professor é aprender a explorar com os novos recursos tecnológicos em benefício do ensino e preparar os estudantes para desenvolverem a cognição e o pensamento crítico, sendo capaz de habilitá-los para a busca do conhecimento no decorrer de suas vidas.

A tecnologia em si tem proporcionado grandes transformações em vários setores da sociedade, logo, a educação também necessita acompanhar esse desenvolvimento e auxiliar o aluno na integração desse novo mundo, abstraindo habilidades e competências para ser protagonista de seu conhecimento. Corroborando a esta informação, Valente (1999, p. 32) explica que: “Essa mudança na produção de bens e nos serviços implicará, certamente, mudanças no sistema educacional. A Educação deverá operar segundo esse novo paradigma.”

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para garantir uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades para todos os estudantes considerando os aspectos sociais, culturais e econômicos, a tecnologia tem o potencial de transformar a forma como aprendemos e ensinamos, tornando o processo mais flexível ao ambiente inato dos estudantes. Sabemos que a sociedade evoluiu tecnologicamente, porém, essa inclusão digital ainda é algo extremamente discutível nas esferas sociais, enfrentamos desafios que precisam ser superados.

Para que isso aconteça de maneira efetiva, é preciso confiar na implementação de políticas públicas sendo um dos principais desafios a falta de tecnologia e à internet em muitas regiões do mundo. A inclusão digital é essencial para que todos os estudantes estejam igualmente preparados para o futuro. Portanto, espera-se superar esse desafio com investimentos em infraestrutura e garantias que todas as escolas e alunos possuam acesso adequado à internet e aos dispositivos tecnológicos superando um ciclo social de atraso que permeia as distintas esferas em questão.

Outro desafio é garantir que a tecnologia seja utilizada de forma inclusiva, considerando as diferentes necessidades e habilidades dos estudantes. É importante que as ferramentas e recursos sejam acessíveis e adaptáveis, permitindo que todos os alunos possam participar e se envolver ativamente no processo de aprendizagem. Para a educação inclusiva, o uso de tecnologia pode se tornar uma excelente ferramenta de ensino considerando as áreas da educação especial a tecnologia por si já é inclusiva leva-se em consideração alunos com necessidades educacionais especiais.

Superar esses desafios requer um esforço conjunto de governo, instituições de ensino, professores, famílias e comunidades. É preciso investir em políticas públicas que promovam a inclusão digital, fornecendo recursos e infraestrutura adequada. Além disso, é necessário incentivar a formação de professores e a criação de espaços de aprendizagem que incorporem a tecnologia de forma significativa.

Os desafios da tecnologia na educação são essenciais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. A inovação e a inclusão digital são fundamentais nesse processo, exigindo investimentos, as TDICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) têm desempenhado um papel cada vez mais relevante na educação, proporcionando oportunidades de aprendizagem inovadoras e acessíveis, porém é preciso reconhecer que as TICs são ferramentas e não substitutos para os professores, o papel dos educadores continua sendo primordial, pois são eles que orientam os alunos e promovem a interação e o engajamento na aprendizagem.

As TDICs devem ser vistas como um recurso adicional para enriquecer o processo educativo garantindo que o acesso às mesmas seja equitativo para que as TICs sejam utilizadas de forma efetiva e igualitária.

Outra consideração importante é a necessidade de promover uma abordagem crítica e consciente no uso das TDICs. Os alunos devem ser orientados a utilizar as tecnologias de maneira responsável e ética, evitando a disseminação de informações falsas e compreendendo os riscos associados à exposição excessiva às telas. Por fim, orienta-se que o uso das TICs na educação seja embasado em evidências científicas. As práticas pedagógicas devem ser fundamentadas em pesquisas que demonstrem os benefícios e limitações do uso das tecnologias, dessa forma, é possível garantir que o uso das TDICs seja efetivo e contribua para a melhoria da qualidade da educação, fazendo uma separação entre o uso educacional e recreativo. No entanto, é necessário ter um equilíbrio sobre o seu uso, garantindo que sejam utilizadas de forma complementar ao trabalho dos professores visando contribuir no crescimento pessoal, social, integrador e profissional do estudante.

## REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, J. A. P. **Educação Científica e Tecnológica, demandas e desafios para a formação inicial e continuada de docentes**. In: Zanolla, J. J. e Dávila, L. Y. A.. (Org.). Os desafios da Interdisciplinaridade. 1ed.Palmas - TO: Nagô, 2011, v. 01, p. 15-34.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- FAGUNDES, L. C. **As condições da inovação para a incorporação de TIC à educação** in: Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz, OEI –Fundación Santillana, Espanha, 2009.
- MATTA, A.E.R. **Projetos de autoria hipermídia em rede: ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de História**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO , 25., 2002. Anais... Caxambu: ANPEd, 2002.
- NOVA ESCOLA – **Edicao Especial De Nova Escola 2012** , No. 42 . São Paulo.P.80 e 81 . Scolarctic. Disponível em: <novaescola.org.br/conteudo/7257/edicao-12>. Escolas Conectadas. Acesso em: 04 jun. 2022.
- SALVE, Guilherme Bizarro. FREIRE, Diane Mota Mello. **Fatores de sucesso para a prática de projetos de aprendizagem**. In: MACHADO et al. Práticas inovadoras em metodologias ativas. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.
- REIMERS, Fernando M. **Innovating Universities**. In: ReVista - Harvard Review of Latin America. 2012, Fall. Disponível em: <revista.drclas.harvard.edu/book/first-take-innovating-universities>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- SOUZA, C.A., SCHUHMACHER, V.R.N., SCHUHMACHER, E.; **O uso da tecnologia da comunicação e informação na sala de aula: entre obstáculos e paradigmas**. In Seminário Latino

Americano sobre interdisciplinaridade no ensino de Ciências da Natureza. Foz do Iguaçu. UNILA, 2010. V.1.

SOUSA, RP, et al., orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande:EDUEPB, 2016, 228 p. ISBN 978-85-7879-326-5 . Cap 1 P.8 – Cap 2 Disponível em: <[books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265.pdf](http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2022.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; ALVES FILHO, José de Pinho; SCHUHMACHER, Elcio. **As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação**. Ciência & Educação, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.

VALENTE, José Armando. **Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender**. O computador na sociedade do conhecimento, v. 1, p. 29-48,1999.

# A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

THE IMPORTANCE OF LITERATURE IN THE FORMATION OF THE READER

Recebido em: 27/11/2024  
Aceito em 05/12/2024

*Andrielle Casanova Golinski<sup>1</sup>*  
*Sandra Aparecida Machado<sup>2</sup>*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a literatura. O objetivo geral foi compreender o papel dela na formação do leitor, os objetivos específicos consistiram em ampliar o conhecimento sobre literatura e seu papel na sociedade; compreender de que forma a leitura ajuda na formação de um cidadão; entender a importância da prática da leitura desde a educação infantil. A questão norteadora da pesquisa é: qual o papel da literatura na formação do leitor segundo a BNCC? A base teórica do trabalho partiu dos conceitos formulados por Zilberman (2003), Bemberger (1987), Pereira (1959), Fonseca (2012), Beltrão (2022), Soares e Ferreira (2019) e Quadros (2019) que apresentam questões referentes ao leitor crítico e de como é importante formar leitores críticos. Esse trabalho teve uma abordagem qualitativa, pois exigiu um estudo amplo do objeto de pesquisa, considerando o contexto em que ele está inserido e as características da sociedade a que pertence. Trata-se de um estudo documental e bibliográfico, pois parte da análise foi de materiais e dos documentos oficiais BNCC (2017) e de outras fontes.

**Palavras-chave:** Educação Literária. Formação de Leitores. Leitura Crítica. Literatura. Papel da Leitura.

## ABSTRACT

The present work, focuses on literature as its research object. The main objective was to understand her role in the formation of the reader. The specific objectives were to expand knowledge about literature and its role in society; understand how reading contributes to the formation of a citizen; and recognize the importance of reading practices starting from early childhood education. The guiding research question is: what is the role of literature in the formation of the reader according to the BNCC? The theoretical foundation of the study is based on concepts formulated by Zilberman (2003), Bemberger (1987), Pereira (1959), Fonseca (2012), Beltrão (2022), Soares and Ferreira (2019), and Quadros (2019), who address issues related to critical reading and the importance of forming critical readers. This study adopted a qualitative approach, as it required an in-depth examination of the research object, considering the context in which it is situated and the characteristics of the society it belongs to. It is a documentary and bibliographical study, as part of the analysis involved materials and official documents such as BNCC (2017), as well as other sources.

**Keywords:** Literary Education. Formation of Readers. Critical Reading. Literature. Role of Reading.

1 Acadêmica do curso de Pedagogia – UNICENTRO  
2 Professora do curso de Pedagogia – UNICENTRO

## INTRODUÇÃO

Todos sabemos da importância da leitura desde a infância: estimula a criatividade, o raciocínio, melhora o vocabulário, a criatividade e a capacidade de interpretar os diversos tipos de texto; dessa maneira, vemos como essencial a leitura de textos literários para a formação do leitor. Como afirma Soares e Ferreira (2019, p. 2), que “o estímulo à leitura de livros literários nos anos iniciais é fundamental para a formação de leitores críticos”; completam ainda que “por meio das obras literárias as crianças experimentam muitas emoções e acabam se identificando com algumas histórias, as quais dão sentido à vida delas.”

A leitura é muito importante, não somente para decodificar as marcas deixadas pelo autor, mas também para dar sentido a elas. Assim, Freire (2008 p.182) diz que “a leitura de mundo vem primeiro que a leitura da palavra, e que a leitura da palavra não pode existir sem a leitura de mundo”. Dessa forma, observamos a importância de a criança ter contato com textos literários, pois como afirma Soares e Ferreira (2019, p. 6).

a criança estimulada desenvolve além do que se considera um uso disciplinar da literatura, como a comunicação, a escrita e reescrita de textos, reconhecimento de gêneros literários, desenvolve a compreensão de suas experiências vividas como criança, convívio com momentos alegres e divertidos, momentos de deveres e obrigações e também momentos de frustrações, medo, sentimento de perda, convivência familiar, entre outros.

Além de educar e ensinar as crianças, a literatura diverte e forma a criança para a vida em sociedade, pois a literatura infantil tem como objetivo principal “a identificação de sentimentos e realidades da criança através das histórias, textos, contos, tem também a função de estimular a imaginação e trazer desta forma, maturação de pensamento, trazendo mais conhecimentos e racionalidade” (Soares e Ferreira, 2019, p. 7).

A metodologia da pesquisa apresenta um enfoque qualitativo; é um estudo bibliográfico descritivo, foi desenvolvida no período de 2023 e 2024 no curso de pedagogia como requisito de trabalho de conclusão de curso. Os autores-base para as reflexões apontadas foram: Zilberman (2003), Escarpit (2000), Soares e Ferreira (2019), Lajolo (2006), Pessanha e Silva (2023) e Quadros (2019). A pesquisa buscou responder: qual o papel da literatura na formação do leitor segundo a BNCC?

## A LEITURA E A LITERATURA NA INFÂNCIA

Em primeira análise, vamos entender o que é a leitura. No dicionário Ler, é “percorrer com a visão (palavra, frase, texto), decifrando-o por uma relação estabelecida entre as sequências dos sinais gráficos escritos e os significados próprios de uma língua natural.”

Para Jouve (2002, p. 17):

leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano. Com efeito, nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é, anteriormente a qualquer análise de conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos. Diferentes estudos mostraram que o olho não apreende os signos um após o outro, mas por pacotes. Assim, é frequente “pular” certas palavras ou confundir os signos entre si. O movimento do olhar não é linear e uniforme; ao contrário, é feito de saltos bruscos e descontínuos.

Dessa maneira, percebemos que a leitura é instintiva. Quadros (2019, p. 4) aponta que “é um processo neurofisiológico”. Quando o leitor compreende o que está lendo, logo passa a ser “um processo cognitivo, quando as palavras ganham significação” (Quadros, p. 4 2019). Mas, quando lemos, a leitura nos faz imaginar, nos traz sentimentos e emoções, passando assim a “ser um processo afetivo” (Quadros, 2019, p. 4). A leitura não é somente decifrar os sinais gráficos, pois o texto, além do supracitado,

tem também a função de convencer o leitor. Assim, a leitura é um processo argumentativo, ou seja, de um modo ou de outro, de forma mais ou menos nítida, o texto procura convencer o leitor por meio da argumentação desenvolvida com o uso das palavras. Finalmente, a leitura é ainda um processo simbólico: todo ato de escrita e de leitura estabelece relação com a sociedade, história, contexto, cultura dominantes de uma época, criando um modelo simbólico coletivo (Quadros, 2019, p. 4).

Dessa forma, vemos que a leitura é muito importante. O ato de ler é “[...] um processo mental de vários níveis, que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto” (Bamberger, 1987, p. 10), ou seja, é imprescindível que toda criança aprenda a ler e tenha contato com livros.

A prática de leitura na infância faz com que aumente a imaginação e amplie a visão de mundo das crianças, pois nesse

processo de transformar símbolos gráficos em conceitos intelectuais exige grande atividade do cérebro; durante o processo de armazenagem da leitura, coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidades de pensamento em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem (Bamberger, 1987, p. 10).

Quando a criança tem contato com livros, “o interesse surge de forma mais intensa e deixa de ser visto como algo imposto e obrigatório” (Evaristo, 2014). Nessa questão, Zilberman (2012) nos mostra a importância da leitura e, do prazer de ler, segundo a autora, o prazer por ler deveria ser considerado um direito da população desde a infância. Mas acaba por se converter, assim que a criança entra na escola, muitas vezes em uma mera obrigação, e um artigo de luxo. Para isso, assinalamos que a escola tem um papel fundamental para incentivar as crianças a terem contato com livros adequados às suas faixas etárias. Segundo Zilberman (1988, são elas, a escola e a prática de leitura: “o miolo de funcionamento de uma sociedade que almeja a mais ampla participação popular”. Nesse sentido, Zilberman ainda aponta:

A entidade que assegura a integração a um governo de participação popular é a escola; e segundo sua organização, é a alfabetização que se constitui na alavanca que aciona a aprendizagem como um todo. Logo, é a mudança do indivíduo em leitor que, do ângulo individual, oferece o requisito primeiro para a atuação política numa sociedade democrática (Zilberman, 1988, p. 21).

Diante disso, vemos que na atualidade a BNCC (2017), apresenta orientações que direcionam a grade curricular das escolas, “um material que foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala

de aula” (Barros, 2024), valoriza a prática de leitura em sala de aula. Esse documento está de acordo com a LDB (9394/96), a qual afirma que “o desenvolvimento da capacidade de aprender (...) tem como meios básicos o pleno domínio da leitura” (Brasil, 1996).

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (Brasil, 2018, p. 71).

Nesse viés, a BNCC, documento que norteia a organização da grade curricular das escolas, aborda a respeito desse assunto: enfatiza, no campo da experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” (...) os múltiplos contatos que a criança deve ter com textos, livros, comunicações e que a síntese dessas aprendizagens propõem às crianças “Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais; demonstrando, assim, compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.” (Brasil, 2017, p. 55).

As crianças precisam desse contato com os livros, com a literatura e entender que não é somente para conhecimento, mas sim para entrar em um mundo capaz de divertir, brincar, imaginar, criar, pois no momento em que a criança se identifica com uma história, ela é capaz de envolver suas emoções e compreender a relação com o outro. “Na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas.” (Brasil, 2018, p. 40).

Vemos que a leitura é uma das práticas de linguagens que devem ser trabalhadas desde a educação infantil, para as crianças compreenderem o mundo à sua volta, o outro e a si mesmas, usando a imaginação e a criatividade para explorar novos saberes:

“[...] um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento” (Brasil, 1998, p. 117). Na BNCC é destacado também que

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a

imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017, p.71).

Constatamos, portanto, que a leitura é imprescindível desde a infância, pois vai além do que apenas decifrar códigos linguísticos; é observar o mundo pelos seus próprios olhos, é desfrutar de uma imaginação. “Ler implica em compreender, em emocionar-se, em convencer, em conhecer, em estabelecer relações, em refletir, em criticar, em argumentar, em estabelecer sentidos.” (Quadros, 2019, p. 4).

Mas e o papel da literatura? O que é literatura? No dicionário é “o estético da linguagem escrita”. Para Diana (2024. p.1), literatura “Trata-se de uma manifestação artística, em prosa ou verso, muito antiga que utiliza das palavras para criar arte, ou seja, a matéria-prima da literatura são as palavras, tal qual as tintas é a matéria-prima do pintor.” Quadros afirma que “O termo literatura surgiu no Século XVIII para diferenciar os textos de escrita imaginativa/ficcional das demais produções escritas.”. Quer dizer, é o modo de escrever o texto que o torna literário; diferente de um texto dissertativo, por exemplo. Nos textos de literatura, “a palavra é utilizada no sentido conotativo, imaginário: carinho, paixão, saudade, afeto, ilusão e amizade são referenciadas como ingredientes para fazer a felicidade, o que exige a imaginação do leitor.

A literatura infantil, então, se caracteriza em textos literários produzidos para o público infantil, “não é aquela formada de textos fáceis, curtos, com muitas imagens e vocabulário pobre, repleto de diminutivos. Afinal, a literatura infantil pode ser desafiadora, rica, simbólica, esteticamente bem trabalhada. O que define a literatura infantil é o seu público: temos um adulto escrevendo para uma criança” (Quadros, 2019, p. 6). Peter Hunt (2010, p.79) aborda que “um livro para crianças é definido a partir do leitor implícito, ou seja, o tipo de leitor que a estrutura do texto prevê. Um livro infantil prevê um leitor ainda em formação, com vivências limitadas pelo pouco tempo de vida que tem”.

**Quadro 1: Conceito de leitura e literatura na BNCC**

	<b>Leitura anos iniciais</b>	<b>Literatura anos iniciais</b>
BNCC	<p>“Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizadas em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.”</p> <p>“Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (Brasil, 2017, p. 68-69)</p> <p>“O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos</p> <p>as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades”. (Brasil, 2017, p. 71)</p>	<p>“Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (Brasil, 2017, p. 65).</p> <p>“Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade”. (Brasil, 2017, p. 97)</p>

Fonte: BNCC (2017). Organizado pelos autores (2024).

Vemos, a partir dessas citações, que a literatura — apesar de não conter um tópico específico para ela — está presente nos documentos oficiais como uma prática a ser valorizada no ensino, pois “a BNCC articula ainda o ensino da Língua Portuguesa ao desenvolvimento de habilidades e competências, a fim de que o estudante ao longo de todo o processo da educação básica se aproprie da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos (Gullen e Miguel, 2020, p. 573).

No eixo da leitura, tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais, ressalta a importância de o aluno ter contato com diversos textos para ser um leitor crítico: “O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (Brasil, 2017, p. 72). E ainda completa: no campo da adesão às práticas de leitura,

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulem em várias mídias. Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2017, p. 74).

No documento analisado, consta o trabalho com a leitura e a literatura. Percebe-se um entendimento sobre o grande protagonista no componente Língua Portuguesa, seja de que espécie for, verbal ou não verbal, ou de outras semioses (linguagens). (Gullen e Miguel, 2020, p. 577).

Dessa maneira, a escola tem um papel importante na formação e construção de leitores literários. Segundo Beltrão (2022, p.430), “a escola e o professor em conjunto têm a capacidade de despertar na criança o prazer pela leitura de maneira generalizada, desenvolvendo desde o início da vida escolar a leitura literária”. Deve-se, portanto, discutir-se sobre como trabalhar e os benefícios da literatura desde a infância, pois como afirma Bezerra (apud Beltrão, 2022, p.435), a literatura é “aquela que envolve, encanta e é capaz de provocar a curiosidade, sendo esta o fator primordial de interesse pela leitura”.

Outro ponto importante a ser discutido é que o hábito de ler está cada vez mais escasso. Com isso, há dois problemas básicos do impasse do ensino da literatura: de um lado, “programas de língua e literatura nos níveis fundamental e médio e de outro que as pessoas, tanto alunos como professores, não leem, leem pouco ou não leem como deveriam” (Zilberman, 2012, p.34).

Ao discutir as questões referentes à importância de ler desde a infância, ocorrem-nos as contribuições de Beltrão (2010). O autor cita questões referentes ao leitor crítico e de como é importante formar leitores críticos. Destaca também um exemplo de que as pessoas assistem ou leem jornais para ver as notícias e não vão atrás para verificar a veracidade das informações elas aceitam sem o menor questionamento. Sendo assim, além de receber informações, as pessoas devem ser críticas a tudo que leem e ouvem. Beltrão (2010, p. 430) defende, portanto, a ideia de que para formar adultos críticos deve haver incentivos e estímulos na formação de pequenos leitores, capazes de intervir em sua realidade como adultos “que exercem sua cidadania com seu conhecimento de mundo”.

Nesse exemplo citado, vemos que a BNCC vai ao encontro da ideia de formar um leitor crítico. Segundo esse documento, “é preciso supor — e, portanto, garantir a formação de — um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (Brasil, 2017, p. 138).

Nessa perspectiva, nos indagamos qual a melhor maneira de formar leitores literários desde a infância? Qual o papel do professor nesse processo de ensino-aprendizagem? Devemos levar em consideração, como afirma Paiva e Oliveira (2010, p.23) que “a leitura é fundamental para construção de conhecimentos e para o desenvolvimento intelectual, ético e estético do ser humano”.

Ainda, segundo as autoras, a escola tem um papel primordial, visto que muitas vezes é somente na escola que as crianças terão seu primeiro acesso à literatura.

Se considerarmos que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura, é imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos (Paiva e Olivera, 2019, p.27).

Nesse viés, observamos que a escola tem uma função importante para a leitura lite-

rária, como citado anteriormente. É nesse ambiente que a criança vai “ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura” (Brasil, 2017, p. 111). Nessa questão, Lajolo (2008, p. 106) garante que se ler é essencial, a leitura literária também é fundamental, pois

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

A literatura infantil é primordial. Ao formar leitores literários, deve-se tocar no onírico das crianças. Como afirma Rosa (1978, p. 37).

o livro interessante para criança deve recorrer ao caráter imaginoso: traduzidos em mitos, aparições da antiguidade, monstros ou realidades dos tempos modernos; exposto numa forma expressiva qualquer: lenda, conto, fábula, quadrinhos, etc.; descrito com beleza poética e ilustrações que mais sugerem do que dizem.

Em relação ao imaginário, Carvalho (1989, p, 21) afirma que

A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu “mundo mágico”, seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja. A imaginação bem motivada é uma fonte de libertação, com riqueza. É uma forma de conquista de liberdade, que produzirá bons frutos, como a terra agreste, que se aduba e enriquece, produz frutos sazonados.

Na BNCC, no objeto de conhecimento de apreciação estética aborda que a criança deve “Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição” (Brasil, 2017, p. 111).

Portanto é essencial que, não somente a escola, mas também os pais oportunizem às crianças o acesso a livros literários. Ainda, segundo Soares e Ferreira (2019, p. 7).

O estímulo à leitura de livros literários nos anos iniciais é fundamental para a formação de leitores críticos. Nesse sentido, ler obras clássicas da literatura pode contribuir para estimular a imaginação das crianças, desenvolver-lhes a criatividade, além de suas habilidades cognitivas. Por meio das obras literárias as crianças experimentam muitas emoções, e acabam se identificando com algumas histórias, as quais dão sentido à vida delas.”

Nesse viés, Conson (2018, p. 16) nos traz uma contribuição. Segundo ele,

É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

Deve-se, portanto, ser discutido a respeito da literatura, pois “Atualmente, a literatura parece não ter mais lugar no cotidiano das pessoas.” (Cosson, 2014, p. 11). Diante das tecnologias, vemos que o espaço para a leitura ficou pequeno e cada vez mais distante, até para o público infantil; por isso, a necessidade de incentivo à leitura de obras literárias é de suma importância,

Se esse quadro tem muito de desolador para quem trabalha com a literatura e acredita que ela é fundamental para a condição humana, a situação do ensino de literatura na escola não deixa dúvidas quanto ao que se pode esperar da formação do leitor literário ou mais precisamente da ausência de formação do leitor literário (Cosson, 2014, p. 12).

Em relação a esse distanciamento da literatura, Cosson (2014, p.87) ainda aborda “que a literatura não diminuiu o seu espaço social e que pelo contrário, estaria ela vivenciando nos dias atuais uma nova forma de expansão, uma vez que vem sendo difundida em diferentes formatos e veículos, estando corriqueiramente em composição com outras manifestações artísticas”. Dessa maneira, percebemos que a falta de interesse em ler que está aumentando.

As contribuições da literatura desde a infância resultará em um melhoramento da escrita, visto que desenvolve a criticidade e vocabulário das crianças, pois “nosso corpo linguagem é feito das palavras com que o exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão maior é o meu mundo” (Cosson, 2006, p. 16). Ou seja, a criança entra em um outro mundo. E quando se está em contato direto com a linguagem, como diz Cosson (2006), por meio da leitura ou da escritura de um texto literário, temos a oportunidade de nos encontrarmos, além de achar um sentido para a comunidade a que pertencemos.

Sabemos que o contato com os livros deve começar em casa, afim de que a criança possa se antecipar ao contato com o externo,

É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (Abramovich, 1995, p. 16).

Em relação a esse contexto, Pessanha e Silva (2023, p. 4) abordam que “Quando a história é bem contada, a criança se sente envolvida e a narrativa passa a fazer sentido, provocando sentimentos e variadas significações, mediante a mensagem transmitida.” Dessa maneira, observamos novamente o papel do professor, pois dá oportunidade aos alunos a uma aventura no mundo dos livros. Sendo assim,

o profissional da educação, que lida diariamente com crianças, não deve pensar apenas em suas escolhas pessoais para selecionar uma leitura, deve escolher textos diversos que ampliarão as expectativas e o universo imaginativo dos leitores iniciantes, promovendo descobertas e saberes (Pessanha e Silva, 2023, p. 8).

Ainda, segundo as autoras,

É necessário que a escolha por momentos de leitura com as crianças faça parte da rotina do professor. Por exemplo, escolher um conto de fadas

poderá proporcionar momentos inesquecíveis para a criança que está iniciando suas atividades leitoras, pois nessas narrativas se encontram dificuldades e conflitos que precisam ser resolvidos, e os pequenos percebem que aquilo está próximo de sua realidade e tentam entendê-lo e resolvê-lo (Pessanha e Silva, 2023, p. 8).

Ainda nesse sentido, confirmam que

É preciso que os(as) docentes ofereçam, para as crianças que estão entrando em contato com o mundo da leitura, oportunidades de acesso a uma leitura crítica e contextualizada, que possibilite pensar e repensar sobre a literatura apresentada, e que o gosto pela leitura se desenvolva de forma tranquila, na medida em que os conteúdos apresentados sejam de acordo com o interesse e necessidade do leitor (Pessanha e Silva, 2023, p. 8).

É necessário que o professor leia livros e mostre para os alunos esse amor, e que por meio dele é possível aprender muitas coisas: lições, emoções, sentimentos e aventuras. “Para isso, o(a) professor(a) precisa estar familiarizado(a) e gostar da literatura. Dessa forma, estará apto(a) a explorá-la como forma de proporcionar às crianças o primeiro contato com a leitura, de forma lúdica e significativa, ou seja, que faça sentido à criança” (Pessanha e Silva, 2023, p. 11). Assim, “A partir dos ensinamentos escolares mediados pela literatura infantil, as crianças começam a desenvolver pequenos textos escritos e aprendem que podem transcrever no papel seus pensamentos e ideias (Pessanha e Silva, 2023, p. 11).

Desse forma, como afirma Lajolo (2006, p. 17-18).

A importância da literatura infanto-juvenil como disciplina a ser incluída no currículo de formação do professor é parte da questão da formação do professor de língua materna. Pois o problema da literatura infanto-juvenil – se é que é um problema – talvez seja mera representação contemporânea de uma crise muito maior e muito mais antiga: faz tempo que não se sabe qual é a formação necessária ao professor de língua materna, porque também não se tem claro a função da escola no que se refere à competência linguística que o aluno deve dominar ao abandonar os bancos escolares.

Assim, fazendo parte desse mundo de leituras, a criança é capaz de compreender seu espaço: “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas.” (Lajolo, 2006, p. 15). Isto é, vemos a grande importância do docente para a formação de leitores desde a infância e de que compreendam o grande papel que têm na formação de leitores desde a infância.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo das discussões realizadas até aqui, pode-se dizer que o trabalho buscou refletir sobre o papel da literatura na formação do leitor segundo a BNCC. Que, como vimos, é essencial para o amadurecimento, para a formação crítica e de caráter das crianças. Autores como Soares e Ferreira (2019, p.8) afirmam que a literatura apresenta muitos ensinamentos e não somente na infância, mas na vida adulta também. Ela é “ricamente explorada”, segundo as autoras, por todos.

A literatura é uma demonstração de arte; e, sendo assim, a criança quando entra

em contato com livros coloca sua imaginação à solta em busca de aventuras e novas descobertas. Foi o que Lajolo apontou ao dizer que com a imaginação e as várias possibilidades que a literatura traz, ela se torna muito importante no currículo escolar. E, para que todos possam exercer sua função na sociedade, precisa ter essa “linguagem literária” (Lajolo, 2008, p. 106).

Portanto observamos que para a construção dos conhecimentos de mundo das crianças, a literatura é essencial. E se tiverem acesso a livros desde a infância, de uma maneira prazerosa, terão uma aprendizagem mais significativa. , pois como nos mostra Carvalho “a criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu ‘mundo mágico’, seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja” (Carvalho, 1989, p. 21). Ou seja, a criança quando entra em contato com a beleza da literatura desperta sua criatividade e suas emoções.

Vimos também que a escola tem um papel fundamental nessa construção de conhecimento, pois, segundo conta na BNCC (2017), devemos tratar de forma particular a arte literária, e a escola deve se organizar para ofertar espaços apropriados para valorização, reconhecimento e apropriação das diferentes manifestações. Nesse documento, que é referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas, consta também que, deve ser observado a transição utilitarista para uma função mais humanizada, que transforme e mobilize para uma leitura crítica e conseqüentemente um leitor crítico.

Também analisamos o papel do professor ao formar leitores críticos desde a infância segundo Pessanha e Silva (2023, p. 19), que apontam a necessidade de práticas pedagógicas que permitam recriar diferentes modos de contar histórias. Por isso o papel importante do professor, pois é ele que será “uma ponte para que as crianças desenvolvam as habilidades de aprendizagem necessárias, tendo na literatura o pano de fundo” (Pessanha e Silva, 2023, p. 19). O professor é importante nesse aprendizado, uma vez que pode possibilitar ao aluno o contato com diferentes livros e gêneros. É ele que vai criar um ambiente atrativo, um espaço acolhedor para o momento da leitura, vai ler em voz alta histórias incríveis, incentivando as crianças o hábito de ler: uma rotina em que a leitura possa ser valorizada.

Por fim, esse trabalho buscou compreender o que é a leitura, o que é a literatura e o papel da literatura na formação dos pequenos leitores. Esperamos também inspirar outros estudos relacionados ao tema, que ainda tem muito a ser discutido, visto que cada vez mais a leitura vem sendo desafiada, tendo em conta que as telas estão tomando mais espaço na vida das crianças; portanto é essencial desde a alfabetização, a criança entrar em contato com a literatura.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Spicione, 1997.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1987. Brasil Escola – Disponível em: <[educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/pcnparametros-curriculares-nacionais.htm](http://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/pcnparametros-curriculares-nacionais.htm)>. Acesso em: 05 ago. 2024.
- BELTRÃO, M. H. B. A importância da literatura para a formação do leitor crítico. **Revista Íbero – Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**. v. 8, n. 8, p. 428-441.

São Paulo, 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1.

BRASIL, **Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

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

CARVALHO, B. V. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 6. ed. São Paulo: Global, 1989.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006b.

COUTINHO, A. **Introdução à literatura no Brasil**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

DIANA, D. **O que é literatura?** Disponível em: <todamateria.com.br/o-que-e-literatura/>. Acesso em: 09 jul. 2024.

DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS. **Ler**. Disponível em: <dicio.com.br/ler/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

EVARISTO, S. F. **A leitura em documentos oficiais para educação infantil**. Disponível em: <literaturaeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeducacao.ufes.br/files/field/anexo/a\_leitura\_em\_documentos\_oficiais\_para\_a\_educacao\_infantil\_-\_evaristo\_2014.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.

FONSECA, E. **Interações: com olhos de ler**. Ministério da Educação. FNDE. Coleção Interações. São Paulo, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1982.

GONÇALVES, S. R. M. **A formação do leitor**. Disponível em: <centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/>. Acesso em: 31 ago. 2024.

GULLEN, C. H.; MIGUEL, M. E. B. **A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017**. Disponível em: <scielo.br/j/rbeped/a/XSvgx776nklTB7bfsd5mGJ/?lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2024.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. 13. imp. São Paulo: Ática, 2008.

OLIVEIRA, A. A. de; SPINDOLA, A. M. de A. **Linguagens na educação infantil III: literatura infantil**. Cuiabá: Edufimt, 1990.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. **A literatura infantil no processo de formação do leitor**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan -jun. 2010

PESSANHA, S. E. dos S.; SILVA, M. P. da. **O papel do professor face à literatura com crianças da educação infantil no contexto escolar**. Disponível em: <uninove.emnuvens.com.br/cadernosdepos/article/view/24149/10488>. Acesso em: 05 jul. 2024.

SOARES, L. L.; FERREIRA, B. M. **A importância do letramento literário para a formação do leitor**. Disponível em: <unifan.edu.br/unifan/aparecida/wp-content/uploads/sites/2/2020/07/A-IMPORTANCIA-DO-LETRAMENTO-LITERARIO-PARA-A-FORMACAO-DO-LEITOR.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2024.

SOUZA, A. S. O. **A pesquisa bibliográfica**: pesquisas e fundamentos. Disponível em: <[bit.ly/3ZHsDqE](https://bit.ly/3ZHsDqE)>. Acesso em: 16 abr. 2024.

ZILBERMAN, R. A **Literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003

# O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NAS ESCOLAS PARANAENSES E A EFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

THE USE OF DIGITAL PLATFORMS IN PARANÁ SCHOOLS AND THE EFFECTIVENESS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Recebido em: 27/11/2024  
Aceito em 05/12/2024

*Jeverson Luiz Bühner*<sup>1</sup>  
*Fábio de Carvalho Cordeiro*<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo bibliográfico propõe uma reflexão acerca da contribuição efetiva do uso intensivo das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem nas escolas paranaenses, as quais tem ocupado papel central no processo educativo do estado. Organizado em três tópicos, discute as transformações digitais nas escolas pós-pandemia de coronavírus. Na sequência, aborda como a tecnologia está sendo adotada na escola paranaense, principalmente diante de relatos da imposição das plataformas na rotina escolar. Por fim, demonstra que o uso indiscriminado e impositivo vem gerando frustrações e pouca resolubilidade no aprendizado, provocando desgastes resultados da cobrança por metas e resultados imposta pela SEED, criando um ambiente de trabalho emocionalmente instável e a sensação de constante vigilância.

**Palavras-chave:** Metodologias Digitais. Plataformas Educacionais. Plataformização. Tecnologias Educacionais. Ferramentas Educacionais Digitais.

## ABSTRACT

This bibliographic article proposes a reflection on the effective contribution of the intensive use of digital technologies in the teaching-learning process in schools in Paraná, which have played a central role in the state's educational process. Organized into three topics, it discusses digital transformations in the schools, post-coronavirus pandemic. Next, it addresses how technology is being adopted in schools in Paraná, especially from reports of the imposition of platforms in the school routine. Finally, it demonstrates that the indiscriminate and imposing use has been generating frustrations and few results in learning, causing wear and tear resulting from the demand for goals and results imposed by SEED, creating an emotionally unstable work environment and the feeling of constant vigilance.

**Keywords:** Digital Methodologies. Educational Platforms. "Plataformização". Educational Technologies. Digital Educational Tools.

1 Pós-graduado em Neuropsicopedagogia pela UNICV; Educação do Campo pela Faculdade Rhema; Literatura e Contemporaneidade pela UNICENTRO. Professor de Língua Portuguesa, Literatura e redação na Secretaria Estadual de Educação do Paraná em Turvo-PR-Brasil.

2 Doutorando em Educação na linha de Diversidade, Diferença e Desigualdades Sociais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR). Curitiba - Paraná - Brasil.

## INTRODUÇÃO

A escola paranaense está cada dia mais tendo sua rotina modificada, diga-se, muitas vezes, sem o devido diálogo com a comunidade, de modo que as transformações estão sendo implementadas sem que o necessário e indispensável debate com docentes e equipes pedagógicas, alunos e os demais que compõe a comunidade escolar seja a estratégia norteadora dessas mudanças. No entanto, a transformação deve ocorrer de maneira democrática, em que todos os envolvidos no processo educacional sejam ouvidos e tenham suas considerações levadas em conta para efetivação das metodologias digitais na sala de aula, sem perder o foco no aprendizado e na formação crítica do aluno.

Diante desse cenário, importa ressaltar que diversas metodologias ativas, digitais ou não, requerem habilidades para sua utilização e condições adequadas para sua prática. Tais metodologias são, de acordo com o portal governamental do Paraná:

Estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento (Paraná, 2024).

Não obstante, nesse ponto torna-se relevante fazer uma pequena consideração a respeito das metodologias ativas e das metodologias digitais. Assim, uma metodologia ativa objetiva deslocar o papel de protagonismo para a figura do aluno, que assume papel central na condução de seu próprio aprendizado, enquanto o professor assume postura coadjuvante no processo pedagógico, conduzindo o estudante ao conhecimento a partir de escolhas conscientes e livres da melhor metodologia para atingir os objetivos da formação escolar. Fazem parte dessas metodologias ativas, entre outras: aprendizagem baseada em problema, aprendizagem baseada em projeto, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em times, gamificação, design thinking e cultura maker (Paraná, 2024).

Já as tecnologias digitais dizem respeito ao uso da tecnologia em sala de aula, a partir de ferramentas educativas digitais disponíveis em diversas plataformas, sendo aquelas que precisam do uso de tecnologia na formação escolar, podendo ser exemplos os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e sistemas moodle, além de aplicativos, como kahoot e duolingo. Já nas escolas paranaenses ocorre o uso das seguintes plataformas: Desafio Paraná, Edutech, Google Sala de Aula, Inglês Paraná, Kahoot, Leia Paraná, Khan Academy, Matific, Redação Paraná e Robótica Paraná (Paraná, 2024).

Nesse sentido, cabe o seguinte questionamento: a utilização das mídias e plataformas digitais nas escolas paranaenses tem contribuído efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem? Objetivando responder a essa situação, a partir de uma pesquisa de abordagem bibliográfica que possibilite a fundamentação teórica, cujos referenciais foram encontrados em artigos online via google acadêmico e nos materiais disponibilizados nas disciplinas do curso de Pedagogia, além de entrevistas e reportagens sobre o tema apresentadas pelo sindicato dos professores do Paraná, este artigo pretende verificar a contribuição e a efetividade do uso dessas plataformas digitais no processo de ensino-aprendizagem, analisando o papel do(a) professor(a) e o lugar que essas plataformas têm ocupado no planejamento escolar, além de compreender acerca da autonomia do professor na elaboração do planejamento e na escolha das metodologias e ferramentas digitais de que faz uso.

Organizado em três tópicos, no primeiro propõe-se uma análise acerca das transformações digitais ocorridas na educação no contexto pós-pandemia de Covid-19, no qual a escola se viu obrigada a se adaptar para atender os alunos naquele momento, especialmente com atividades online. O segundo tópico aborda como a tecnologia está sendo adotada na escola paranaense, propondo uma discussão acerca da utilização de ferramentas digitais e a real contribuição destas no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, no último tópico são apresentadas as considerações finais, no qual se aponta a clara necessidade de inclusão de tecnologias digitais nas escolas, mas que esse processo precisa ser amplamente discutido por todos os participantes da instituição escola, desde alunos, professores e equipes pedagógicas e gestoras, a fim de que possam contribuir efetivamente no processo educacional.

## **A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA**

Foi especialmente com a ocorrência da pandemia de Covid-19 que a escola pública se viu obrigada à reinvenção, tanto em suas metodologias quanto na utilização de recursos e mídias digitais, aproximando o ensino presencial das dinâmicas das aulas remotas<sup>3</sup>, bem como assimilou emergencialmente uma metodologia que em caráter excepcional possibilitasse a realização de atividades online e que desse respostas à sociedade naquele momento, sem deixar de cumprir seu papel de instituição formadora, por excelência, enfrentando um contexto de desigualdades de acesso digital na escola pública brasileira: “coube às diversas escolas públicas, famílias e professores encontrarem soluções criativas e paliativas para tentar manter a conexão com seus estudantes que não tinham acesso à internet e a equipamentos digitais adequados” (Macedo, 2021, p. 264-265).

Por isso, considera-se que o surgimento da pandemia acelerou um processo que, poderia já estar ocorrendo na escola pública há muito tempo, já que “a pedagogia (que) era baseada na lógica de difusão do saber, agora deve adaptar-se a um novo paradigma, o da navegação do saber” (Karsenti, 2010, p. 341). Contudo, pela urgência das medidas, a inclusão de estratégias digitais na escola, sem o devido preparo dos docentes, acabou por gerar frustrações e até mesmo certa resistência entre professores e equipes pedagógicas, também porque “a escola não conseguiu construir a ponte entre as transformações tecnológicas e sociais vividas atualmente na sociedade e a sala de aula, onde o aluno estuda afastado das inovações tecnológicas” (Karsenti, 2010 apud Pabis, 2012, p. 116).

Aparentemente a “plataformização”<sup>4</sup> da educação em nada ou muito pouco tem colaborado para a formação do educando, o que, segundo educadores, resulta do excesso de plataformas digitais em uso no dia-a-dia da sala de aula, transformando professores em meros operadores de equipamentos e mídias digitais, deixando de lado o mais importante: a intermediação entre o conhecimento e o aprendiz (aluno), informação essa constante em dados da Unesco, citados pela APP Sindicato, que apontam:

O uso intensivo de plataformas e dispositivos tecnológicos pode ter impacto negativo na educação e na aprendizagem dos(as) estudantes. A conclusão é da Unesco, uma agência da ONU, e está presente no recém-lançado relatório “Tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem (APP Sindicato, julho/2023).

3 Aulas à distância ministradas via Google Meet durante o contexto da Pandemia de Covid-19 pelos professores da escola pública paranaense.

4 Termo utilizado pela APP Sindicato, corroborado pela professora e pesquisadora da UFPR, Renata Peres Barbosa, alusivo à utilização em larga escala de ferramentas digitais na escola pública paranaense.

Há que se perceber a necessidade, de fato, de a escola pública se adaptar aos novos tempos, reconhecendo-se como uma instituição formadora de valores e que, nestes novos tempos, precisa estar alinhada aos interesses de seu público alvo - jovens nativos da era digital, tecnológica e conectada - para não perder sua função por excelência, a de formação integral de cidadãos, capazes de plenamente exercer sua cidadania nos diversos contextos, já que: “a educação, pois, deverá transmitir conhecimentos, assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo/ambiente (cultural, social, etc)” (Pabis, 2013, p. 20). Ou seja:

Esses saberes possuem tanto um valor intrínseco, à medida que permitem o desenvolvimento de atributos assumidos como valores em si, quanto um valor extrínseco, uma vez que se expressam em relações sociais de poder que têm consequências sobre as possibilidades de os indivíduos ocuparem posições associadas a direitos e deveres e se apropriarem de riquezas produzidas pela cooperação social (Satz, 2007; Reich, 2013; Young, 2016 apud Ernica; Rodrigues; Soares, 2024, p. 15).

Destarte, é necessário compreender que a escola não pode continuar seguindo modelos e metodologias que já não condizem com as demandas sociais e aspirações que seu público-alvo almeja neste século XXI. É necessário que a escola passe por transformações que deem condições de cumprir com seu papel no século atual, principalmente no que diz respeito à formação e qualificação dos jovens, dando-lhes as condições de exercício pleno e autônomo de sua cidadania, que seja capaz de responder criticamente aos desafios que surgem com esse novo tempo, pois “a escola não pode ignorar o que acontece no mundo, dentre os vários aspectos estão as tecnologias que transformaram as maneiras de se comunicar, de trabalhar, de decidir, de pensar” (Pabis, 2012, p. 116), e, devido a isso:

O papel do professor no processo de conhecimento do aluno requer do educador uma nova postura pedagógica, na qual, por meio de provocações, questionamentos, pesquisas, experimentações, debates, situações problema, estudos de caso, produção coletiva, dentre outros, auxilia o ensino e a aprendizagem. Ademais, muitas vezes, o limite não se concentra na técnica em si, mas na forma como o professor media os objetivos, os conteúdos e a forma de avaliação (grifo nosso) (Vasconcelos, 2002 apud Godoy, 2020, p. 13)

Assim, resta claro que a escola precisa adaptar-se aos novos tempos, propiciando todas as condições materiais e pedagógicas de transformação social, pois é na escola que reside a esperança de muitos jovens no que diz respeito à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, garantindo uma perspectiva de futuro mais promissor para muitos educandos, pois “a política educacional é um dos instrumentos para se projetar formação dos tipos de pessoas de que uma sociedade necessita” (Martins, 1994, p. 9). Neste sentido:

Parece que existe uma distância muito grande entre o meio escolar e a sociedade onde vivem os jovens [...]. Para os jovens, a tecnologia não é privilégio dos tecnólogos, e certamente dos pedagogos: ele é apenas uma ferramenta a serviço das suas necessidades sociais ou escolares (Karsenti, 2010, p. 338).

Portanto, possibilitar aos jovens educandos o acesso qualificado à tecnologia torna-se mais uma função da escola, já que dadas as condições sociais do país, muitos jovens

terão seu primeiro contato com tais ferramentas intermediada pela escola. Assim, torna-se ousado à escola pública conceber e implementar políticas que atendam a essa necessidade de saberes escolares como mecanismos de inclusão social, já que “a aprendizagem dos saberes que devem ser desenvolvidos durante a vida escolar, que compõem uma cultura comum e são necessários ao desenvolvimento de potencialidades dos indivíduos e ao exercício da cidadania” (Ernica; Rodrigues; Soares, 2024, p. 8).

Macedo (2021) refere-se à desigualdade no acesso à tecnologia, a qual se agravou especialmente no contexto pandêmico de Covid-19, afirmando a falha do poder público em desenvolver políticas educacionais capazes de promover e garantir o acesso e a conectividade enquanto direito à educação, especialmente no contexto pandêmico de 2020. Conforme a autora:

Com a eclosão da pandemia de coronavírus em 2020 e o consequente fechamento das escolas, tais mecanismos de criação e reprodução de desigualdades se mostraram ainda mais atuantes. Diversos operadores de diferenciação social se acentuaram, aumentando as distâncias educacionais entre escolas públicas e privadas, ricos e pobres [...] Para além das desigualdades educacionais e sociais, somaram-se desigualdades digitais (Macedo, 2021, p. 265).

Isso posto, o acesso à tecnologia deveria ser um instrumento de inclusão social e cidadania, embora grande parte da juventude brasileira – esta integrante da escola pública – não tenha condições de acesso tecnológico fora do espaço escolar, “vale ressaltar que as desigualdades digitais refletem ou espelham desigualdades sociais mais amplas, já constituindo desde o fim do século XX mais um lócus de estratificação social no Brasil” (Macedo, 2021, p. 265). Essa desigualdade de acesso à tecnologia é reflexo direto das diferentes condições e classes sociais e raciais existentes na sociedade brasileira e resultam, no campo educacional de:

Uma grande diversidade de conceitos e de medidas de justiça em educação, que é parte da disputa entre ideais normativos presentes nas sociedades. Essa disputa se dá no entrecruzamento dos campos político e científico, que têm regras e modos de funcionamento específicos. Por essa razão, os conceitos e as medidas propostos expressam não só os conflitos existentes no interior de cada um desses campos como também as tensões entre eles (Ernica; Rodrigues; Soares, 2024, p. 5-6).

Portanto, a ideia de justiça em educação dever ser o ponto de partida para se atingir os objetivos educacionais satisfatoriamente e, para tal, resta implícita a concepção de que isso se tornará possível somente se superadas as disputas entre os campos político e científico, superando ainda os conflitos apontados por Ernica, Rodrigues e Soares (2024), fazendo com que essa diversidade de conceitos apontada pelos autores concorra uníssonas pelo mesmo objetivo.

## **COMO A TECNOLOGIA ESTÁ SENDO ADOTADA NA ESCOLA PARANAENSE**

Torna-se, portanto, indispensável repensar as práticas escolares e pedagógicas para o século XXI, atribuindo à escola seu papel formador que, mais uma vez, é desafiador frente às inovações tecnológicas. No entanto, a adoção de metodologias ativas, ou digitais, precisa levar em consideração a capacidade da escola, sua autonomia e seu contexto social, além da sua real contribuição nos processos formativos. Portanto, precisa ocorrer dentro

de concepções teórico-práticas que embasem e endossem sua utilização conforme as condições materiais e socioculturais da instituição, sem anular a autonomia didática centrada no professor.

Outrossim, cabe à escola pensar a inclusão digital em um sentido mais amplo, com objetivos formativos claros e definidos, o que requer não reduzi-la, a priori, ao uso de plataformas e sistemas gessados que, ao invés de concorrerem para a formação do cidadão para o século XXI, “robotizam” os estudantes a tal ponto de lhes tolher o protagonismo, a autonomia e a liberdade criativa ou de pensamento, contrariando a própria proposta do gestor estadual ao afirmar que as metodologias precisam almejar a autonomia e o protagonismo dos estudantes, posto que “estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa” (Paraná, 2024).

Contudo, o que aparentemente tem ocorrido dentro das escolas é a imposição de plataformas digitais, e de acordo com pesquisa conduzida pelo sindicato de professores do Estado do Paraná, (APP Sindicato, agosto/2023), com monitoramento em tempo real, realizado pela SEED através do *powerbi*<sup>5</sup>, sem um debate aprofundado com a comunidade escolar, o que vem gerando desconforto e frustração, tanto para professores e pedagogos, quanto para funcionários e alunos, por não encontrarem as condições necessárias para essa nova realidade e o despreparo da instituição escola para assimilar essa nova realidade.

O trabalho docente vem sofrendo ao longo do tempo diferentes ataques em sua estrutura, com profundas mudanças para a categoria, sob a ótica neoliberal de controle de qualidade e reestruturação produtiva, assimilado para dentro dos estados, obrigando os docentes a desempenharem funções que vão muito além do ato de ensinar (Silva; Miranda; Bordas, 2019, p. 8).

Concomitante a essa situação:

Excesso, no Paraná, é o que não falta. Questionados(as), os(as) professores(as) identificam ao menos 20 aplicativos e programas utilizados nas escolas públicas. Alguns são de suporte ao trabalho pedagógico e gestão de sala de aula, mas parte significativa é de uso obrigatório. A adesão é monitorada de perto pelo governo, que cobra metas e estimula a competição entre escolas com políticas como o “Desafio Paraná” (APP Sindicato, agosto/2023).

Além disso, essa pouca efetividade no aprendizado é evidente, considerando pesquisas da APP Sindicato (2023), segundo a qual 83% dos docentes afirmam que as plataformas digitais não contribuíram para melhorias do aprendizado. Considerando os dados da pesquisa, a APP Sindicato obteve os seguintes indicadores:

Apenas 16,9% dos(as) professores(as) da rede estadual do Paraná afirmam que as plataformas tecnológicas utilizadas em sala de aula melhoraram a aprendizagem dos(as) estudantes. Para 40,3%, a aprendizagem piorou. Já 42,7% dizem que os resultados não foram positivos nem negativos (APP Sindicato, agosto/2023).

5 Powerbi é marca registrada da Microsoft Corporation

Nessa mesma linha, o relatório da Unesco citado pela instituição sindical revela que:

Há poucas evidências robustas do valor agregado da tecnologia digital na educação e que “boa parte das evidências são produzidas (grifo nosso) pelos que estão tentando vendê-las”. O relatório traz dados que indicam correlação negativa entre o uso excessivo de tecnologias e o desempenho de estudantes, inclusive em avaliações de larga escala como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) (APP Sindicato, julho/2023).

Outrossim, o referido relatório da Unesco que aponta correlação negativa entre o uso excessivo de tecnologias e o desempenho escolar ainda lança dúvida sobre outro aspecto: as poucas evidências são produzidas por quem está tentando vendê-las, ou seja, são, no mínimo questionáveis seus resultados do ponto de vista científico, já que reforçam fortemente o fator mercadológico dessas plataformas, e não sua importância numa formação humanística, como deveria priorizar o planejamento escolar.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023 da Unesco destaca o seguinte: “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?”, afirmando ainda que produtos de tecnologia digital mudam em média a cada 36 meses (Unesco, 2023). Além disso, “Os professores muitas vezes se sentem despreparados e pouco seguros para dar aulas usando tecnologia. Somente a metade dos países têm padrões de desenvolvimento de habilidades em TIC para professores (Unesco, 2023, p. 8).

Esses dados, portanto, reforçam a tese inicial de que tais ferramentas digitais em pouco estão contribuindo para o real aprendizado em sala de aula, uma vez que apenas 16,9% dos docentes afirmam ter havido alguma melhora, segundo a pesquisa da APP Sindicato (2023). Barbosa (2023) afirma que a “plataformização” não agregou qualidade à educação e ainda sufocou o trabalho pedagógico, que é por excelência de natureza intelectual, mas foi reduzido a um aspecto meramente mecânico, de reprodução de tarefas.

Esse sentimento de impotência e frustração que toma conta de grande parte dos docentes como resultado do sentimento de despreparo e insegurança apontado pela Unesco (2023) e segundo a APP Sindicato (2023), leva a questionamentos sobre a real efetividade das plataformas digitais no processo de ensino-aprendizagem e tem promovido apenas a “mecanização” das atividades, não colocando o aluno diante de desafios que o levem a construir um conhecimento significativo e crítico, além de limitar ou mesmo não abordar conteúdos importantes para sua formação escolar.

Porém, “para que todos os envolvidos no processo educacional possam assumir a escola como algo seu é necessário eliminar o autoritarismo centralizado, eliminar a cisão entre dirigentes e dirigidos e especialmente garantir a participação efetiva dos diferentes segmentos na tomada de decisões” (Ledesma; Quadros, 2013, p. 69), e isso não vem ocorrendo, já que há metas para utilização dessas ferramentas imposta e monitorada pela SEED através do *powerbi*. Isso porque:

Sob o discurso da modernização e sem evidências de potenciais resultados, o Estado assumiu a dianteira nacional do processo de digitalização do ensino e da aprendizagem [...], impôs a adoção indiscriminada de tecnologias à rede, aliando uma miríade de aplicativos e recursos à vigilância do trabalho docente (APP Sindicato, agosto/2023).

Parte das frustrações apresentadas pelos docentes, aparentemente, são resultantes das dificuldades geradas pelas condições (ou falta delas) dentro do espaço escolar, além de exigências e cobranças excessivas impostas aos professores para utilização das plataformas digitais, sem que haja as condições adequadas para tal, destoante das reais condições da escola paranaense e das teorias educacionais, da práxis docente e das filosofias que estruturam a educação brasileira que privilegiam a prática docente nas funções interpessoais e nas interações recíprocas entre sujeitos ativos - professor-aluno (Isair, 1998), considerando que a problemática “ultrapassa as condições materiais e estaria ligado à necessidade de mudanças radicais na maneira de dar aula” (Karsenti, 2010, p. 339). Outrossim, ocorre ainda certa:

Exigência pela adoção de uma pedagogia que não corresponde ao modelo de escola instituído; [...] sobrecarga advinda da assunção de tarefas como preenchimento de relatórios, cálculo de notas e anotações de frequência. Ao lado disso, aprofunda-se a cobrança sobre os professores diante do aparente fracasso da escola, ocultando a contradição por eles sofrida através da exigência de qualidade em um ensino que atendendo a um sistema de massa, com alta competitividade e recursos precários [...] (Tostes et al, 2018, p. 89).

E é justamente nesse cenário contraditório em que professores são cobrados pelos resultados ao mesmo tempo em que lhes é imputada a culpa pelo dito fracasso escolar, sem que, no entanto, o sistema escolar o coloque no protagonismo das discussões e debates sobre as metodologias adequadas para o modelo de escola instituído.

Pensa-se, pois, que essa condição acaba por afastar o educando da realidade concreta, ao invés de promover igualdade de condições entre alunos da escola pública e privada na construção de um futuro mais promissor para os jovens, o que ganhou maior evidência durante a pandemia de Covid-19, aprofundando as desigualdades educacionais brasileiras (Macedo, 2021). Além disso:

Professores(as) consideram que os(as) alunos(as) não estão preparados(as) para lidar com as tecnologias, criticam a superficialidade dos conteúdos e apontam a falta de interesse dos(as) estudantes e a estrutura precária das escolas, entre outros fatores como o engessamento da autonomia docente (APP Sindicato, agosto/2023).

E esse despreparo de uma parcela dos estudantes em lidar com tecnologias, apontado pela APP Sindicato (2023), precisa entrar no debate já que resulta das profundas desigualdades sociais, raciais e regionais presentes na sociedade brasileira, pois “o chamado letramento digital também é desigual, de modo que nem todos os usuários têm intimidade com as novas tecnologias para saber manejá-las corretamente” (Rezende, 2016 apud Macedo, 2021, p. 266). Para a Unesco “Objetivos e princípios claros são necessários para garantir que o uso da tecnologia seja benéfico e evite causar danos. Os aspectos negativos e prejudiciais do uso da tecnologia digital na educação e na sociedade incluem o risco de distração e a falta de interação humana” (Unesco, 2023, p. 9).

Com isso, corre-se o risco de que tanto a escola quanto as próprias ferramentas digitais e ativas não surtam o efeito desejado e se percam em seus objetivos, o que resultaria em prejuízo para toda a sociedade. Segundo o portal G1, para o governo da Suécia, a piora nos indicadores dos estudantes do país nos resultados do PIRLS 2021 (Progress in

International Reading Literacy Study<sup>6</sup>), exame internacional que mede habilidades de leitura do Ensino Fundamental (de 9 a 10 anos de idade), estão diretamente relacionados com o uso massivo ou intensivo de tecnologias e telas na sala de aula. Deste modo:

Nada vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infraestrutura não estiverem devidamente asseguradas. O debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada (Nóvoa, 2001, p. 63).

Ademais, faz-se urgente analisar as reclamações dos docentes (APP Sindicato, 2023) apontando para a forma arbitrária e nada democrática com que tais metodologias ativas estão sendo impostas, colocando o órgão gestor e a instituição escolar em posicionamentos antagônicos, subvertendo a função escolar, pois a educação deve favorecer a constituição de sujeitos e levar os alunos a compreender que os conteúdos estudados na escola são frutos do trabalho humano (Pabis, 2013). Importa, ainda, que “o educador também não pode ser um mero repetidor de conteúdos, mas deve buscar a forma mais adequada para criar no educando a vontade de aprender” (Paro, 2007, p. 11).

E, para buscar essa forma mais adequada para motivar a vontade do aprender nos adolescentes, é preciso haver liberdade aos professores, tanto na escolha de quais metodologias estarão em uso e de que forma e frequência essas plataformas podem ou devem ser usadas na escola. Dessa forma, em entrevista concedida ao Portal G1, a educadora sueca e professora da Universidade de Lund, Inger Enkvist, afirma que o problema reside no fato de que o computador pode ser um fator distrator para o aluno e, nesse aspecto, reside o problema do uso indiscriminado das tecnologias na sala de aula. Concomitante, segundo a educadora, “os alunos têm atualmente menos capacidade de concentração. Dedicam menos esforço para escrever bem, porque programas de ortografia automática fazem a escrita parecer mais fácil do que é”<sup>7</sup> (ENKVIST, 2023).

O jornal “Estadão” (2023) aponta que a Suécia retomou os livros e que tal decisão baseou-se em estudos que mostram que a leitura em livro impresso leva à melhor compreensão do conteúdo lido e, por conseguinte, melhor aprendizado.

Considerando essa realidade, o portal G1 também conduziu reportagem apontando os fatores que levaram países com a Suécia a abolir o uso da tecnologia em sala de aula. Segundo a reportagem, a ministra da Educação da Suécia, Lotta Edholm<sup>8</sup>, reconhece as vantagens que as metodologias digitais podem trazer para a sala de aula, contudo, sem desconsiderar uma certa dosagem, pois nas palavras da própria ministra: “recursos didáticos digitais, se usados corretamente, apresentam certas vantagens, como combinar imagem, texto e som. Mas o livro físico traz benefícios que nenhuma tela pode substituir”. Concomitante:

A tecnologia também pode excluir e ser irrelevante e onerosa, ou até totalmente prejudicial. Os governos precisam garantir as condições certas para permitir o acesso igualitário à educação para todos, regulamentar o uso da tecnologia de modo a proteger os estudantes de suas influências negativas e preparar os professores (Unesco, 2023, p. 36).

6 Estudo Internacional de Progresso em Leitura

7 [g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percent-digital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impressos.ghtml](https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percent-digital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impressos.ghtml). Acesso em: 05 jul. 2024

8 [g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percent-digital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impressos.ghtml](https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percent-digital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impressos.ghtml). Acesso em: 03 jul. 2024

E é por conta dessa questão apontada pela Unesco (2023) que precisam ocupar lugares de destaque os papéis transformadores da escola e dos docentes, que não podem ser reduzidos a resultados técnico-numéricos ou índices, visto que devem ser vistos como profissionais e cidadãos e cidadãs, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social: as novas tecnologias podem ser usadas como ferramentas de apoio ao trabalho pedagógico, mas a escola não pode girar em torno delas.

Justamente nesse quesito ocorre as principais queixas de docentes, já que não há autonomia didática para planejamento de como e quando utilizar as plataformas, ou seja, o que deveria ser uma ferramenta de apoio ao trabalho docente transformou-se num instrumento de cobrança e punição, sem considerar os contextos socioculturais em que a escola está inserida, desrespeitando o Projeto Político Pedagógico da instituição, já que não contribui efetivamente na formação integral do estudante, mas ao contrário, atrapalha o planejamento do professor em relação aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, dos quais o aluno precisa se apropriar para sua formação cidadã.

Precisamos resgatar a gestão democrática e a autonomia dos(as) educadores(as) em sala de aula” (APP Sindicato, julho/2023), não sendo razoável estipular e cobrar resultados meramente numéricos de aprendizagens entre os indivíduos dos diversos contextos escolares, nem mesmo entre alunos da mesma série e turma, reduzindo-os a estatísticas padronizadas, sob pena de se estar sacrificando conceitos como o das múltiplas inteligências. Assim, reduzir o conceito apenas à estatística significa ferir o direito de cada indivíduo em desenvolver plenamente suas potencialidades, papel principal da escola para esses novos tempos. Neste sentido:

Tampouco é razoável estipular como ideal normativo a igualdade de resultados de aprendizagem entre indivíduos, almejando-se que todos os estudantes de uma mesma série tenham aprendizagens iguais, expressas em proficiências idênticas. Afinal, se fosse possível produzir uma situação de igualdade de proficiência entre todos os indivíduos da população, essa situação requereria o sacrifício do desenvolvimento das pessoas que poderiam alcançar níveis de rara excelência. Essa situação seria indesejável não só por ferir o direito de as pessoas desenvolverem seus potenciais, mas também porque a sociedade como um todo pode se beneficiar da excelência de alguns indivíduos (Ernicia; Rodrigues; Soares, 2024, p. 9).

E nessa perspectiva, é mister “promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (Candau, 2008, p. 52). Isso porque “relegar ao(a) professor(a) um papel secundário no ensino e aprendizagem é um erro. Não se trata apenas de defender o protagonismo da categoria, mas de compreender a importância da interação humana para o aprendizado” (APP Sindicato, agosto/2023). Ou seja, é preciso levar em consideração que as interações professor-aluno são decisivas para o aprendizado. Para a Unesco:

Recomenda que a tecnologia seja introduzida na educação com base em evidências que demonstrem que ela seria apropriada, igualitária, escalonável e sustentável. Em outras palavras, seu uso deve atender aos melhores interesses dos estudantes e complementar uma educação baseada na interação humana. Ela deve ser vista como uma ferramenta a ser usada nesses termos (Unesco, 2023, p. 36).

Sem isso, compromete-se a importância que tais ferramentas ou plataformas digitais podem desempenhar na formação do cidadão para o século XXI. Ou seja, dar ênfase às ferramentas e metodologias digitais, com cobranças meramente por resultados numéricos e estatísticos, sem o devido planejamento democrático e com participação ativa dos professores e que tenha um objetivo formador claro, significa relegar a um segundo plano o real papel do educador - o de formador do cidadão crítico, capaz de pensar autonomamente e agir/atuar competentemente nos mais diversos contextos sociais - contraditoriamente ao proposto por Luckesi (1994), ao afirmar que cabe à educação “mediar as experiências e vivências em uma sociedade contraditória, em que a educação é ferramenta de transformação social” (Luckesi, 1994, p. 50).

O papel das mídias digitais não deve ser, portanto, de protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, deve ser um meio, um mecanismo ou uma ferramenta e não apresentar um fim em si mesmo, elas “não substituirão o docente que usa pedagogias abertas; elas o assistem em sua prática, melhorando as atividades que ele cria e facilitando a aprendizagem de seus alunos” (Karsenti, 2010, p. 343). Dessa forma, o também entrevistado pelo G1, Olavo Nogueira Filho, representante da ONG Todos pela Educação afirma que “países que têm condições de fazer uma digitalização completa não estão indo nessa direção”. “Não é só questão de ter acesso [a equipamentos ou à internet]: é de estratégia pedagógica, é de neurociência”.

A função de protagonismo, outrossim, precisa ser deslocada ao aluno, mediada pelo professor, a partir do uso competente e habilidoso dessas ferramentas, já que notoriamente a realidade dos jovens dessa geração é fortemente marcada pela conectividade e uso de tecnologias digitais. Diante desse paradigma, cabe ao professor ser o intermediador no processo formativo, orientando e direcionando o estudante aos conhecimentos de que ele precisa se apropriar para bem agir na sociedade. Portanto:

O professor também é chamado a mudar o procedimento didático. Não se tratará mais de ensinar um fato histórico aos alunos, mas ajudá-los a adquirir competências em pesquisa e de estimular o espírito crítico quanto à exatidão das informações encontradas na net (Pabis, 2012, p. 117).

Ressalte-se que é indispensável reconhecer a importância que desempenham os docentes no processo de ensino-aprendizagem para que a escola possa cumprir, de fato, com sua função na formação do cidadão, pois constituir-se-á em um “espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de criação de vínculos socio-afetivos e de exercício concreto dos direitos humanos” (Candau, 2008, p. 85), considerando ainda que:

As tecnologias requerem uma mudança de atitude dos profissionais da educação. [...] Espera-se uma contribuição na organização de ensino, que envolve a concepção de aprendizagem, que está ligada à forma como o aluno se apropria do conhecimento. É inegável que as tecnologias alteram a forma tradicional de trabalho, pois o professor deverá ter outro tipo de conhecimento (Pabis, 2012, p. 117).

Portanto, de toda a instituição escolar, nestes tempos de informações digitais, é esperado o papel de protagonismo, devendo estar à frente das discussões sobre o planejamento de políticas educacionais, ferramentas e metodologias a serem adotadas, visto que “a associação das tecnologias com a pedagogia não significa escola sem livros, mas é o

desenvolvimento real e virtual [...] da escola do prazer de aprender e da escola sem fronteiras [...] (Pabis, 2012, p. 119).

No entanto, o caminho que está sendo trilhado dentro dos espaços escolares parece ir na contramão, já que se tornou visível uma quase anulação das bibliotecas, que ficam cada vez mais vazias em detrimento do uso massivo de leituras digitais, o que também impacta na sala de aula, quase sem livros didáticos, pautada na totalidade em projeção de slide, não raras vezes com abordagem superficial e insuficiente de conteúdos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer do trabalho de pesquisa foi possível constatar que a implementação das plataformas digitais nas escolas paranaenses não é unívoca entre mantenedora e educadores, posto que há relatos diversos que apontam a imposição para o uso de tais plataformas. Há que se considerar ainda que tal imposição ocorre sem o devido diálogo com professores e equipes pedagógicas e sem levar em consideração sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem, conforme dados revelados pela pesquisa bibliográfica e análise dos documentos apresentados pela APP Sindicato.

Na contramão daqueles poucos educadores que veem vantagens significativas no uso de tais tecnologias, 16,9% segundo o sindicato da categoria, há uma imensa maioria que desaprova o modelo (83%), além de indicadores de queda de desempenho aferidos por países como a Suécia, que passaram pela digitalização da educação, mas que retrocederam, revisando a real contribuição desse sistema para a formação do educando.

Constatou-se, ainda, que apenas a utilização de ferramentas digitais não é o suficiente para garantir avanços significativos no aprendizado e que, sem a formação docente adequada, as plataformas nas escolas acabam apenas mecanizando a prática docente, limitando-a à operacionalização de mídias.

Além disso, na contramão do discurso de protagonismo do estudante proposto pela SEED com o uso de metodologias ativas, as imposições das plataformas digitais acabam por cercear a liberdade e a autonomia do estudante, já que a escola precisa contemplar metas de uso e produção em tais plataformas, interferindo inclusive na autonomia didática dos docentes.

Com relação à frustração dos docentes, esta reside principalmente na obrigatoriedade do uso de plataformas, cuja eficácia no processo de aprendizagem se mostra duvidosa e que certamente não colabora para levar os alunos ao desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo. Além disso, as falhas e instabilidades constantes nas plataformas também cooperam para o desgaste dos profissionais.

Contrariando países que estão retrocedendo na utilização da tecnologia e mídias digitais na educação, a exemplo da Suécia, a SEED vem cobrando excessivamente a utilização das plataformas, estabelecendo inclusive metas e monitorando os resultados em tempo real através do powerbi, criando um ambiente de pressão nas escolas.

Por fim, restou evidente que o uso da tecnologia na escola é indispensável nesses novos tempos, porém precisa ser planejada e executada como ferramenta pedagógica, conforme orienta documento da Unesco, mas que vem ocupando papel central nas relações de aprendizagem, relegando professores e alunos a papéis de coadjuvantes desse

processo.

Ademais, esta pesquisa não pretendeu o esgotamento das discussões, mas propor uma reflexão acerca do uso massivo das plataformas digitais nas escolas paranaenses e sua real contribuição no processo educacional, desconsiderando os propósitos e objetivos da formação escolar, considerando apenas o atingimento de metas e resultados numéricos impostos às escolas, e, portanto, com um fim em si mesmo.

## REFERÊNCIAS

- APP Sindicato. **Para 83% dos (as) professores (as) plataformas digitais não melhoraram aprendizado de estudantes no Paraná.** Disponível em: <appsindicato.org.br/para-83-dos-as-professoras-plataformas-digitais-nao-melhoraram-aprendizado-de-estudantes-no-parana/>. Acesso em: 07 jul. 2024.
- APP Sindicato. **Plataformas do atraso: relatório da Unesco alerta sobre impactos negativos do uso de tecnologias na educação.** Disponível em: <appsindicato.org.br/plataformas-do-atraso-relatorio-da-unesco-alerta-sobre-impactos-negativos-do-uso-de-tecnologias-na-educacao/>. Acesso em 03 jul. 2024.
- BARBOSA, Renata Peres. **O lema platformizar e empreender: a expansão da agenda privatizante e o projeto formativo para a juventude no Paraná.** Disponível em: <appsindicato.org.br/plataformizar-e-empreender-quem-ganha-e-quem-perde-com-o-parceiro-da-escola/>. Acesso em: 01 nov. 2024.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Abr, 2008, v. 13, n. 37. Disponível em: <scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 jul. 2024.
- ENKVIST, I. IN: TENENTE, L. **Por que a Suécia desistiu da educação 100% digital e gastará milhões de euros para voltar aos livros impressos?.** Disponível em: <g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percent-digital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impressos.ghtml>. Acesso em: 05 jul. 2024.
- ERNICA, M; RODRIGUES, E. C; SOARES, J. F. **Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados.** Dados: Rio de Janeiro, Vol. 68, Nº 1, Ano 2024. Disponível em: <scielo.br/j/dados/a/x4zKhjLQ5tv7Tx3RrWPtnjn/>. Acesso em: 02 jul. 2024.
- GODOY, M. A. B. **Estágio Supervisionado nas matérias pedagógicas do Ensino Médio: da teoria à prática.** Guarapuava: Unicentro, 2020.
- ISAIR, S. M de A. **Contribuições da teoria Vigotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação.** In: FREITAS, M. T. Vygotsky: um século depois. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.
- KARSENTI, T. **As tecnologias da informação e comunicação na pedagogia.** In: GAUTHIER, C; TRADIFF, M. A pedagogia: teoria e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LEDESMA, M. R. K; QUADROS, S. F. **Pressupostos teóricos e práticos da gestão educacional.** Guarapuava: UNICENTRO, 2013.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.
- MACEDO, R. M. **Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública.** Estudos Históricos: Rio de Janeiro, Vol 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto 2021. Disponível em: <scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/>. Acesso em: 02 jul. 2024.
- MARTINS, C. **O que é política educacional.** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, Ed. 142, maio/2001. Disponível em: <nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/r3R2CnybkVjHsM6pyBUAqGRFHmPFcFrJcY-VWPggcmXd3JuUTqtDPzApzBEr3/antonio-novoa-professor-se-forma-na-escola.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2024.

PABIS, N. A. **Escola, currículo e avaliação**. Guarapuava: Unicentro – UAB, 2013.

PABIS, N. A. **Metodologia da pesquisa em ciências da educação II**. Guarapuava: Unicentro, 2013.

PABIS, N. A. **O ensino de história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Guarapuava: Unicentro, 2012.

PARANÁ. Escola Digital do Professor. **Metodologias ativas**. Disponível em: <professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias\_ativas>. Acesso em: 30 jun. 2024.

PARO, V. H. **Estrutura da escola e educação como prática democrática**. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira. Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. São Paulo: Xamã, 2008.

SILVA, O. O. N. da; MIRANDA, T. G; BORDAS, M. A. G. **Condições de trabalho docente no Brasil**: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. *Jornal de Políticas Educacionais*. Vol. 13, nº 39, novembro/2019. Disponível em: <revistas.ufpr.br/jpe/article/view/68301>. Acesso em 07 jul. 2024.

TENENTE, L. IN: G1: **Por que a Suécia desistiu da educação 100% digital e gastará milhões de euros para voltar aos livros impressos?**. Disponível em: <g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percent-digital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impressos.ghtml>. Acesso em: 03 jul. 2024.

TOSTES, M. V. et al. **Sofrimento mental de professores do ensino público**. *Saúde debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan. 2018. Disponível em: <scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzT-fsT5mQ4K8JcPbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2024.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Relatório de monitoramento global da educação 2023: **A Tecnologia na educação**: uma ferramenta a serviço de quem? Disponível em: <unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147\_por>. Acesso em: 02 nov. 2024.



**ENTREVISTA**



*Entrevista*

**PROF. DR<sup>a</sup> MICHELLE  
FERNANDES LIMA**

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

## A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO - ENTREVISTA COM A PROF. DR<sup>a</sup> MICHELLE FERNANDES LIMA

POR

*Marisa Schenekenberg e Sandra Aparecida Machado*

### **CONSIDERANDO O CONTIDO NA RESOLUÇÃO CNE/CP NO 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 QUE “DISPÕE SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA (CURSOS DE LICENCIATURA, CURSOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS NÃO LICENCIADOS E CURSOS DE SEGUNDA LICENCIATURA),” QUAIS AS PRINCIPAIS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO ÂMBITO DA PESQUISA ACADÊMICA?**

Compartilho das posições da ANFOPE e ANPAE sobre a RESOLUÇÃO CNE/CP No 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)”. A ANFOPE e ANPAE posicionam-se pela imediata retomada da Resolução CNE/CP no 02/2015.

Nessa Resolução 4/2024, identificamos 17 menções sobre o termo pesquisa. Na conceituação sobre a educação a pesquisa é contemplada: “educação: processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura, nos termos do art. 205 da Constituição”. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é também considerada, no entanto, as implicações para a pesquisa perpassam também as alterações gerais para o Curso de Pedagogia. Os principais pontos de crítica em relação a Resolução 4/2024 segundo a ANFOPE, são: tentativa de um discurso de consenso; Extinção de 400 horas de prática pedagógica como componente curricular; Ausência da valorização profissional; Inexistência da formação continuada; Indefinição da base comum nacional; Absenteísmo sobre os Cursos EaD; Retrato de uma formação conteudista; Retrocesso na concepção de extensão (ANFOPE, 2024). Importante pontuar que o processo de reformulação a partir da Resolucao.04/2024, exige muita reflexão e estudo, com a participação de todos os envolvidos no curso.

o processo de reformulação a partir da Resolucao.04/2024, exige muita reflexão e estudo, com a participação de todos os envolvidos no curso.

### **COMO VEM SE CONSTITUINDO O ESPAÇO DA PESQUISA CIENTÍFICA NO CAMPO EDUCACIONAL OU AINDA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO, ESPECIALMENTE NA CONSTITUIÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA?**

A pesquisa é um dos eixos fundamentais na formação inicial e continuada, no caso específico do curso de Pedagogia (Presencial e EAD da UNICENTRO/Campus Irati). Vale destacar que está relacionada com a investigação científica sobre temas do campo educacional, com rigor e orientação. Compreendo que a pesquisa é um eixo central na for-

mação inicial do Pedagogo, e pode na nossa leitura perpassar o ensino e a extensão via disciplinas, bem como, o trabalho de conclusão de curso que oportuniza e/ou possibilita condições aos acadêmicos a adquirirem um conhecimento sobre a realidade educacional em que irão atuar.

## **EM TEMPOS DE ACESSO ILIMITADO AO CAMPO VIRTUAL E À INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, QUAIS OS PRINCIPAIS DESAFIOS NO TRABALHO COM AS FONTES DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PEDAGOGOS?**

Esse é um aspecto que merece nossa atenção, com esse acesso ilimitado a facilidade de informações e dados ampliou, e isso claro é algo positivo, no entanto, vale destacar o cuidado com o uso indevido de fontes. Sempre trabalhamos sobre a ética na pesquisa, e

deixando claro o que é e de que forma pode ocorrer na pesquisa acadêmica.

nesse caso sobre esse tema perpassa elementos como: - a citação das fontes a partir das normas da ABNT; - necessidade de leituras de diferentes fontes e a síntese necessária para a compreensão do objeto do estudo; - exigência e orientação aos alunos para não realização de plágio, deixando claro o que é e de que forma pode ocorrer na pesquisa acadêmica.

Além desses elementos temos a nossa disposição materiais/ebooks elaborados pela ANPED, que contemplamos nesse processo de formação para pesquisa. Destaco o ebook *Ética e Pesquisa em Educação (Vol 2)* no capítulo por Joao Batista Nunes sobre pesquisa online, o autor destaca a questão do anonimato/ da confidencialidade. Nunes (2019, p.152), aponta que: “Se a internet avança a passos largos, invadindo a vida social, profissional e pessoal, cada vez mais as pesquisas na área de Educação, realizadas em espaços físicos, farão uso desse meio em alguma medida, assim como as pesquisas online na área se multiplicarão. Novas questões éticas surgirão”.

Nesse sentido é fundamental que no processo de formação inicial dos pedagogos seja contemplado a ética e o uso devido das fontes.

## **NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS INDICATIVOS DE QUALIDADE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA, NORMALMENTE VINCULADA AO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DOS ALUNOS EM FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA?**

No âmbito da educação a distância considero que a pesquisa científica via Trabalho de Conclusão de Curso qualifica a formação, sabemos das dificuldades devido ao número de alunos e o grande movimento de organização que a coordenação e os professores irão promover para esse processo, no entanto, contemplar a pesquisa no percurso formativo com momentos de estudo, leituras, escrita, orientação e apresentação da investigação com certeza oportuniza qualidade na formação inicial do Pedagogo.

### **REFERENCIAS**

ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. 2024. Disponível em: <[anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/](http://anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/)>. Acesso em: 26 abr. 2024.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

