

Revista APROXIMAÇÃO

Educação, Tecnologia e Sociedade

ISSN: 2675-228X

14

Dossiê

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EDIÇÃO ESPECIAL - VOLUME 07 - NÚMERO 14 - JAN-JUN 2025





SUMÁRIO

DOSSIÊ

- INCLUSÃO DO ALUNO COM SURDEZ E A LIBRAS NA ESCOLA** 8
INCLUSION OF DEAF STUDENTS AND SIGN LANGUAGE IN SCHOOL
Angela Regina Martins
Miriam Adalgisa Bedim Godoy
- A REPRESENTATIVIDADE DA LITERATURA SURDA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SURDA** 25
THE REPRESENTATIVITY OF DEAF LITERATURE IN THE FORMATION OF DEAF IDENTITY
Tâmmara Valquiria Mata Souza Correia
Kleber Martiniano da Costa
- A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** 32
THE SCHOOL INCLUSION OF AUTISTIC CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION
Danielly de Oliveira da Silva
Fábio de Carvalho Cordeiro
- A LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O PROFESSOR POLIVALENTE** 46
READING IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION AND THE MULTI-PURPOSE TEACHER
Seli Lopes Príncipe
Andréa de Paula Pires
- OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM AUTISMO NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO** 61
THE CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF INCLUDING STUDENTS WITH AUTISM IN THE REGULAR EDUCATION SYSTEM
Juliana Teles Silva
Andréa de Paula Pires
- A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** 76
THE IMPORTANCE OF READING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION
Denise de Lira Baía
Rayane Regina S. Gasparelo

**ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: TEORIZAÇÕES E PRÁTICAS**

87

SCIENTIFIC LITERACY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: THEORIZATIONS AND PRACTICES

*Cintia Foloni Santoro
Vantielen da Silva Silva*

**BERÇÁRIO: A IMPORTÂNCIA DO CUIDAR E DO BRINCAR PARA O EDUCAR
NO DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS**

101

NURSERY: THE IMPORTANCE OF CARE AND PLAY FOR EDUCATION IN BABY DEVELOPMENT

*Elaine Souza Rodrigues Veiga
Rayane Regina S. Gasparelo*

**IMPACTOS DA TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR:
ENTRE CONCEITOS E APROXIMAÇÕES TEÓRICAS**

114

IMPACTS OF TECHNOLOGY ON SCHOOL LEARNING: BETWEEN CONCEPTS AND THEORETICAL APPROACHES

*Jennifer Dalcolli
Sheila Fabiana de Quadros*

**LUDICIDADE EM CONTEXTO: INFERÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO
E DE APRENDIZAGEM**

123

PLAYFULNESS IN CONTEXT: INFERENCES IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

*Maria Marta Vieira Ferreira
Sheila Fabiana de Quadros*

**PLANO DE AÇÃO: MANEJO DE CRISE EM SITUAÇÃO DE DESREGULAÇÃO
EMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

134

ACTION PLAN: CRISIS MANAGEMENT IN EMOTIONAL REGULATION DISRUPTION IN THE SCHOOL CONTEXT

*Lilian Aline Sala Gonçalves
Miriam Adalgisa Bedim Godoy*

**TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE - ENTREVISTA COM PROF. DR. PAULO
FIORAVANTE GIARETA**

149

Sandra Aparecida Machado e Sheila Fabiana de Quadros

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 07 – VOLUME 14 - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Sandra Aparecida Machado e Sheila Fabiana de Quadros

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: Pexels

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 07. NÚMERO 14. — JAN-JUN 2025
ISSN: 2675-228X — GUARAPUAVA - PARANÁ - BRASIL

APRESENTAÇÃO

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p. 14)

Percebendo que a Educação é um ato em movimento e que pondera sobre diferentes perspectivas e demandas, é necessário que a mesma acompanhe os impasses e desafios apresentados nas pesquisas realizadas em seu campo. Nessa perspectiva, a segunda Edição do Dossiê contribui com o debate em torno da educação enquanto ato tipicamente humano e as suas relações com o mundo da tecnologia, da globalização e do acesso aos meios digitais de inserção social e educacional como um todo.

Dessa maneira, os textos que compõem o presente Dossiê versam sobre temáticas que se relacionam intimamente com as abordagens atuais e que pressupõe não somente o acompanhamento dos fatores determinantes da Educação em si, como os movimentos que antecedem o ato pedagógico em sua totalidade, percebendo-o como ações intencionais. Dessa forma, nos textos que compõem essa edição se encontram discussões e debates que elucidam e dispõe apontamentos para a revisão das Políticas públicas da Educação, com pautas diversificadas e que atendem o contexto de diversidade nas escolas públicas e para além da premissa social. Integram esse material resultados de pesquisas oriundas da formação docente inicial no curso de Pedagogia modalidade EaD-Educação a Distância da Unicentro- Universidade Estadual do Centro-Oeste.

Importa comentar que os acadêmicos que concluíram a formação inicial são pertencentes às microrregiões que integram os Polos do Nead e concentram suas atividades nos oito Polos, distribuídos entre os municípios de Apucarana, Cruzeiro do Oeste, Iretama, Foz do Iguaçu, Prudentópolis, Congonhinhas, Londrina e Laranjeiras do Sul. Vale ressaltar que as orientações foram conduzidas por professores doutores que integram o corpo docente que acompanharam todo o percurso dos estudos que resultaram nas devidas pesquisas, realizadas no decorrer do período formativo 2021/2024 nessa oferta específica.

Nesse íterim, estão dispostos áreas do conhecimento que integram a Educação Infantil e Educação da(s) Infância(s), Tecnologias aplicadas à Educação escolar, bem como temáticas que incidem sobre leitura e sua importância no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda, apresenta textos que discutem e ampliam o conhecimento sobre Inclusão educacional, focando em Libras, Inclusão de Surdos bem como no desenvolvimento emocional no contexto educacional. Por fim, discute Ludicidade e Alfabetização Científica no Ensino Fundamental.

BOA LEITURA E ATÉ A PRÓXIMA APROXIMAÇÃO!!

Coordenação do Curso de Pedagogia/EaD
Prof^ª. Dr^ª Sandra Aparecida Machado

Professora do curso de Pedagogia/EaD
Prof^ª Dr^ª Sheila Fabiana de Quadros





DOSSIÊ

INCLUSÃO DO ALUNO COM SURDEZ E A LIBRAS NA ESCOLA

INCLUSION OF DEAF STUDENTS AND SIGN LANGUAGE IN SCHOOL

Recebido em: 05/05/2025

Aceito em: 25/05/2025

Angela Regina Martins¹

Miriam Adalgisa Bedim Godoy²

RESUMO

Este trabalho aborda a inclusão de alunos com surdez no ambiente escolar e o papel essencial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nesse processo. O objetivo é investigar os desafios e as práticas docentes no trabalho com estudantes surdos. A educação desses alunos deve considerar suas especificidades, reconhecendo a Libras como sua primeira língua. A pesquisa apresenta metodologias aplicadas e analisa estratégias de ensino da língua portuguesa voltadas à surdez. Para garantir um ensino de qualidade, é necessário que o professor utilize métodos adequados e estratégias específicas. A metodologia foi o estudo bibliográfico, abordando aspectos históricos da educação de surdos, sua língua, autores da área e práticas pedagógicas inclusivas. Também foram analisados métodos antigos e atuais, com foco nas alternativas mais eficazes. O estudo discute ainda a inclusão de surdos em escolas regulares e a importância da Libras como ferramenta pedagógica. A principal problemática refere-se às barreiras comunicacionais e sociais enfrentadas por esses alunos, como a falta de formação dos professores, ausência de intérpretes e escassez de materiais acessíveis. Conclui-se que a inclusão requer capacitação docente, ensino de Libras a ouvintes, intérpretes em sala e materiais inclusivos, além de políticas públicas eficazes e maior oferta de cursos de Libras à sociedade.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Surdez. Bilinguismo. Libras.

ABSTRACT

This paper addresses the inclusion of deaf students in the school environment and the essential role of Brazilian Sign Language (Libras) in this process. The aim is to investigate the challenges and teaching practices involved in working with deaf students. Their education must consider their specific needs, recognizing Libras as their first language. The research presents applied methodologies and analyzes strategies for teaching Portuguese as a second language to the Deaf. Quality education requires teachers to adopt appropriate methods and strategies. The study used a bibliographic approach, covering historical aspects of Deaf education, their language, key authors, legal documents, and inclusive pedagogical practices. It also analyzes past and current teaching methods, focusing on the most effective alternatives. The study discusses the inclusion of deaf students in mainstream schools and the importance of Libras as a pedagogical tool. The main issue identified is the communication and social barriers these students face, such as lack of teacher training, absence of interpreters, and limited accessible materials. The study concludes that inclusion requires teacher training, Libras instruction for hearing students, classroom interpreters, inclusive materials, effective public policies, and broader access to Libras courses.

Keywords: School inclusion. Deafness. Bilingualism. Brazilian Sign Language.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia EaD da Unicentro.

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

INTRODUÇÃO

Fernandes (2018) reflete que “não é a surdez que nos torna incapazes, mas sim a falta de compreensão e aceitação da nossa diferença como seres humanos”. Essas palavras demonstram a essência da luta da comunidade surda por reconhecimento, inclusão e igualdade de oportunidades na sociedade contemporânea. A surdez, longe de ser uma limitação, é uma expressão de diversidade linguística e cultural que merece ser valorizada e respeitada.

Ao longo da história, as pessoas com surdez têm enfrentado barreiras significativas no acesso à educação, ao emprego e à participação plena na vida social — muitas vezes, devido à falta de compreensão e aceitação de sua identidade cultural e linguística.

No entanto, como ressalta Skliar (2005), a surdez não é simplesmente uma questão de ausência de audição, mas sim uma experiência socialmente construída, que envolve formas específicas de comunicação e interação.

Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) emerge como um elemento central na promoção da inclusão e do empoderamento das pessoas surdas. Como afirma Quadros (2006), “LIBRAS não é apenas uma forma de comunicação, mas sim uma língua completa, com sua própria gramática e estrutura, que possibilita aos surdos expressarem-se plenamente e participarem ativamente da vida em sociedade”.

O desenvolvimento e o processo de aprendizagem da pessoa surda deveriam estar articulados à aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a língua natural dos surdos e de sua comunidade (Silva, 2014; Soares; Andrade; Soares, 2016). Essa língua possibilita formas únicas de interpretação e interação com o outro, distintas daquelas da maioria ouvinte, sendo fundamental para a inserção do surdo nos processos dialógicos do meio em que vive, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de sua identidade (Lacerda, 2006).

Este trabalho propõe-se a investigar e analisar os aspectos fundamentais da relação entre surdos e Libras, explorando sua importância na promoção da inclusão educacional, social e cultural. Ao examinar a evolução histórica, as políticas públicas e as práticas educacionais relacionadas à surdez e à Libras, buscamos contribuir para um maior entendimento e sensibilização acerca das questões enfrentadas pela comunidade surda, bem como para o desenvolvimento de estratégias eficazes de inclusão, comunicação e empoderamento.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação para pessoas com deficiência no Brasil passou por diversas abordagens, à medida que se percebia a necessidade de criar uma educação diferenciada e voltada às necessidades específicas dos alunos. Assim, foram instituídas leis e decretos para organizar e nortear esse processo educativo.

Em 1961, com a criação da Lei n.º 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o artigo 88 propunha a integração social do aluno com deficiência, fundamentando esse atendimento, mas utilizando o termo “excepcionais”. Após essa lei, em 1971, foi criada a Lei n.º 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo artigo 9º especificava que os alunos com deficiência, atraso escolar ou altas habilidades deveriam receber tratamento especial, conforme as normas dos Conselhos de Educação competentes.

Com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, a educação básica gratuita tornou-se dever do Estado para os alunos de 4 a 17 anos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A partir disso, outras leis e resoluções foram criadas para garantir o cumprimento desse direito, mas as crianças ainda eram selecionadas de acordo com a avaliação da aptidão para acompanhar as classes regulares de ensino.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394, os artigos 58 e 60 marcaram uma ruptura, passando a educação a ser mais voltada aos estudantes com necessidades especiais, com a regulamentação do atendimento, do currículo, dos métodos, das técnicas, dos recursos e da formação de profissionais para atender a essas demandas. Hoje, além dos centros de atendimento especializados, existem salas de recursos, classes especiais, professores de apoio e intérpretes para acompanhar esses alunos em sala de aula.

O ENSINO PARA ALUNOS SURDOS

Levou muito tempo para a consolidação de leis que garantissem um ensino específico, de acordo com as necessidades dos alunos. Com os alunos surdos, não foi diferente; muito pelo contrário. Em 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oficializada no Brasil pela Lei n.º 10.436. Antes disso, o ensino percorreu diferentes caminhos, passando do oralismo à educação bilíngue.

De acordo com Serra, Malheiro e Lima (2022), os primeiros professores surdos surgiram no século XVI, na Idade Moderna, criando algumas metodologias de ensino baseadas na língua oral e auditiva, enquanto outros defendiam a língua de sinais, oriunda da comunidade surda. Além disso, alguns professores desenvolveram códigos visuais próprios. O primeiro professor a estabelecer uma escola para surdos foi Pedro Ponce de Léon, que utilizou como metodologia a datilologia, a escrita e a oralização. Um professor de grande importância na história da educação surda foi o Abade Charles Michel de L'Épée.

Segundo Goldfeld (1997), em 1750, na França, L'Épée criou os "Sinais Metódicos", combinando a língua de sinais com a gramática sinalizada francesa, e transformou sua casa em uma escola pública, pois acreditava que todos os surdos deveriam ter acesso à educação. Posteriormente, mais escolas foram criadas, permitindo que os surdos aprendessem e exercessem diversas profissões. Em 1860, o oralismo começou a ganhar força, tendo como principal defensor Alexandre Graham Bell.

De acordo com Goldfeld (1997), a influência de Bell no Congresso Internacional de Educadores Surdos, realizado em Milão, foi fundamental para a votação que proibiu o uso da língua de sinais. Esse evento representou um retrocesso significativo para a educação dos surdos, obrigando-os a se desenvolver como ouvintes. Para tanto, as disciplinas escolares foram deixadas em segundo plano, com o objetivo de intensificar o treinamento oral.

Conforme Goldfeld (1997), William Stokoe demonstrou que a ASL (Língua de Sinais Americana) possui todas as características das línguas orais. A partir dessa descoberta, outras pesquisas surgiram, e passou-se a utilizar a língua de sinais e outros códigos manuais. Na mesma época, surgiu a Abordagem Total (Total Approach), desenvolvida por Dorothy Schifft, professora e mãe de surdo, que combinava métodos orais e aditivos com o alfabeto manual.

Goldfeld (1997) ressalta que, no Brasil, Ernest Huet chegou em 1855, trazido por D.

Pedro II, com o objetivo de iniciar o trabalho de educação para crianças surdas. Em 1857, foi fundado o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), onde se utilizava a língua de sinais. Durante o período do oralismo, o Instituto também adotou esse método; no entanto, mesmo com as proibições da época, a língua de sinais continuou sendo utilizada. A Comunicação Total chegou ao Brasil em 1970, após uma visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos, à Universidade de Gallaudet.

Segundo Brito (1993), ele apresenta importantes aprimoramentos linguísticos sobre a Língua de Sinais dos índios Urubu-Kaapor da floresta amazônica brasileira, após residir no mesmo ambiente. Em sua investigação, a Língua de Sinais dos Urubu-Kaapor se diferencia das línguas de sinais tradicionais por organizar um meio autêntico de comunicação social na vida diária. Brito comprovou a veracidade de que esse sistema era, de fato, uma legítima Língua de Sinais dos surdos. Brevemente, essa descoberta é considerada como o “início divulgado” da educação de surdos no Brasil, com o surgimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM, atualmente INES), por meio da Lei 839, assinada por D. Pedro II em 26 de setembro de 1857.

Lima (2020) relata que o mestre Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, aprendiz do docente João Brasil Silvado (diretor do INSM em 1907), comentou em diálogo que o desejo do imperador D. Pedro II em promover a educação de surdos estava relacionado ao fato de a princesa Isabel ser mãe de um filho surdo e esposa do Conde D’Eu. O educador, por orientação do Ministro de Instrução Pública da França, iniciou esse trabalho, que envolvia o uso da língua de sinais, e a escola era destinada exclusivamente para rapazes.

Almeida (1998) destaca que esse educador francês, Ernest Huet, também era surdo e demonstrava uma aptidão pedagógica excepcional no trabalho com pessoas com deficiência auditiva. Durante o período republicano, crianças com deficiência auditiva de todo o país eram enviadas ao Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (IISM), com o objetivo de desenvolver uma compreensão cultural. Souza (1998) ressalta o poder simbólico das regras e princípios dentro do ambiente educacional, comparando-o a um “santuário de ascensão.”

Para Serra, Malheiro e Lima (2022), o bilinguismo não é imposto como uma exigência, mas sim como uma referência para aqueles que conseguem constituir esse tipo de ensino em instituições exclusivas, com cursos aplicados em língua de sinais. Dessa forma, é possível refletir sobre a cronologia pedagógica dos surdos, que foi marcada por momentos em que educadores sustentaram o oralismo, enquanto outros apoiaram os ensinamentos baseados em língua gestual. O principal empecilho que deve ser notado é que os surdos possuem capacidade para o aprendizado e podem participar ativamente em salas regulares de ensino. Isso se concretiza com a Lei n.º 10.436: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2002).

INCLUSÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a inclusão escolar é regulamentada pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esta lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo princípios de inclusão para garantir o acesso à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, étnicas ou outras (Brasil, 1996).

A Lei nº 13.146/2015 regulamenta que a inclusão escolar é um direito garantido pela legislação brasileira, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001). No entanto, a implementação efetiva desse direito enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à inclusão de alunos surdos.

Segundo Mantoan (2006), a inclusão escolar é um processo fundamental que visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso à socialização, à participação igualitária e à educação de qualidade. Isso envolve a promoção de um ambiente escolar acolhedor e diversificado, onde cada aluno se sinta valorizado, acolhido e respeitado. Também requer a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares, suporte individualizado e sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da diversidade e da aceitação das diferenças. Ao promover a inclusão na escola, não estamos apenas cumprindo com os princípios éticos e legais de igualdade de oportunidades, mas também enriquecendo o ambiente de aprendizado e preparando os alunos para viverem em uma sociedade diversificada, inclusiva e capaz de se comunicar de maneira eficaz.

Segundo Quadros (2004, p. 56), a inclusão escolar de alunos surdos requer não apenas a matrícula dos estudantes na escola, mas também a garantia de que eles tenham acesso ao conteúdo curricular de forma plena.

De acordo com Capovilla (2001), a língua de sinais é elementar para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas (sociolinguística, educacional, cultural, entre outras).

Lacerda, Albres, Drago (2013) e Lodi (2013), pesquisadores da área da surdez, cientes da necessidade da língua de sinais, indicam alguns conflitos vivenciados pelos alunos surdos em situações de inclusão escolar, como, por exemplo, a ausência de intérpretes ou de profissionais que conheçam a Libras, tanto na escola quanto na sociedade em geral.

Para Skliar (1998), a escola muitas vezes se limita aos conteúdos tradicionais, privando os alunos de surdez de conhecimentos e vivências essenciais dentro da sala de aula. Isso resultava em uma defasagem total nos conteúdos, prejudicando esses estudantes. Nesse contexto, um dos maiores desafios para os alunos surdos é que a escola, projetada e programada para os ouvintes, não leva em consideração as necessidades específicas desses alunos, especialmente em relação à comunicação.

Para Santana e Bergamo (2005), a língua de sinais é o fator que distingue o indivíduo surdo do ouvinte, surgindo como um elemento central para o seu desenvolvimento. No entanto, essa mesma língua pode, contraditoriamente, ser um fator de discriminação.

Lacerda (2006) afirma que são raras as vezes em que a pessoa surda vivencia fracassos dentro da escola devido a questões relacionadas à sua surdez, sendo os principais obstáculos as relações estabelecidas com a maioria ouvinte e os conflitos decorrentes das questões linguísticas.

Segundo Silva (2014), as escolas devem garantir um trabalho centrado na Libras e nas implicações dessa língua para o aprendizado, pois a Libras impacta diretamente a maneira como o surdo se desenvolve e está profundamente relacionada à cultura surda.

De acordo com Beltrami (2015), se esses aspectos forem negligenciados nos ambientes educacionais, a relação do aluno surdo com seus colegas ouvintes pode gerar conflitos psicológicos e sociais, além de resultar no fracasso escolar desses alunos.

Quadros (1997) destaca que a Libras é fundamental para o processo educacional dos surdos, pois permite a comunicação efetiva e a compreensão dos conteúdos escolares. A presença física do aluno surdo na escola não é suficiente; é essencial que esses alunos tenham acesso a uma língua visual-espacial que os permita se comunicar efetivamente e compreender os conteúdos acadêmicos de maneira equitativa. A Libras não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um meio pelo qual o aluno surdo pode construir conhecimento e interagir socialmente dentro do ambiente escolar.

Para Quadros (2019), a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua visual-gestual utilizada pela comunidade surda no Brasil. Ela é reconhecida como uma língua oficial do país.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é oficializada como meio de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil. Essa legislação reconhece a importância da Libras para garantir os direitos linguísticos e culturais das pessoas surdas, assegurando seu uso e promovendo sua difusão e ensino.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, foi a legislação que oficializou a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua da comunidade surda no Brasil. Esta lei reconhece a Libras como um meio legal de comunicação e expressão, garantindo direitos linguísticos e culturais para as pessoas surdas. Além disso, estabelece que a Libras deve ser utilizada em todos os espaços sociais, como escolas, universidades, serviços públicos, eventos culturais, entre outros, garantindo a inclusão e acessibilidade para a comunidade surda.

Quadros (2019) afirma que a Libras não é apenas uma forma de comunicação gestual, mas sim uma língua completa, com sua própria gramática e estrutura linguística, independente do português. A comunicação dos surdos se dá por meio de gestos, expressões faciais e corporais, permitindo-lhes expressar suas ideias, sentimentos e pensamentos.

Sacks (1989) defende que a língua de sinais é o principal meio de comunicação e expressão para muitos surdos ao redor do mundo. Ela possui sua própria gramática e estrutura linguística, sendo transmitida culturalmente de geração em geração. Para os surdos, a língua de sinais não é apenas um meio de comunicação, mas também uma parte essencial de sua identidade e cultura. A Libras é, portanto, a língua materna do surdo (L1).

Quadros (1989) enfatiza a importância de uma abordagem pedagógica que vai além do ensino da língua e inclui a promoção de práticas educacionais inclusivas. A formação em Libras não se limita à aprendizagem da língua em si, mas também ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa e o aprendizado dos alunos surdos.

De acordo com Lodi (2013), a formação dos professores em Libras é crucial para a

implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A autora destaca que, sem o conhecimento da Libras, os professores enfrentam dificuldades para se comunicar com os alunos surdos, o que pode comprometer o aprendizado e a inclusão desses estudantes.

Quadros (1997) afirma que a inclusão de alunos surdos na escola depende fortemente da presença de intérpretes de Libras e da formação contínua dos professores nessa língua. Os professores apontam que a falta de recursos adequados e a escassez de profissionais capacitados para apoiar os estudantes em sala de aula são os principais obstáculos para a implementação de práticas inclusivas eficazes, além da falta de comunicação entre os estudantes ouvintes e surdos.

A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil. Ela assegura que a Libras deve ser usada nas áreas de educação, saúde e outros serviços públicos, com o apoio de intérpretes.

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e detalha as políticas públicas para a difusão da Libras. Ele estabelece a obrigatoriedade da presença de intérpretes de Libras em instituições públicas de ensino e em outras esferas da administração pública, garantindo acessibilidade para as pessoas surdas. O decreto também estabelece diretrizes para a formação e qualificação de intérpretes de Libras, exigindo a inclusão de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores e em áreas afins da educação especial.

A Lei nº 13.146/2015, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça os direitos das pessoas com deficiência, incluindo os surdos. Ela assegura o direito à educação inclusiva, à saúde, ao trabalho e a outros serviços. A lei exige que todos os serviços públicos e privados ofereçam acessibilidade, incluindo a presença de intérpretes de Libras quando necessário.

Srobell (2008) defende que as instituições de ensino devem garantir a presença de intérpretes de Libras sempre que necessário, para facilitar a comunicação entre alunos surdos, seus colegas e professores ouvintes. A presença de intérpretes é fundamental para garantir a acessibilidade comunicacional e promover uma educação inclusiva para os alunos surdos. Isso permite que os alunos surdos compreendam melhor o conteúdo acadêmico, socializem e se comuniquem efetivamente com seus colegas ouvintes, tendo uma participação ativa no ambiente escolar.

Em 2008, Strobel também defendeu que as instituições de ensino devem assegurar a presença de intérpretes de Libras sempre que necessário, para facilitar a comunicação entre alunos surdos e a comunidade escolar. Segundo Strobel, a inclusão de intérpretes de Libras nas escolas é essencial para garantir o direito dos alunos surdos a uma educação acessível e de qualidade, promovendo um ambiente no qual possam compreender plenamente os conteúdos e interagir com colegas e professores.

BILINGUISMO

A educação bilíngue tem sido amplamente discutida e analisada por diversos autores, cada um oferecendo perspectivas distintas sobre sua importância, metodologia e impacto.

Segundo Cummins (2000), um dos principais teóricos da educação bilíngue, ele introduziu conceitos como a “hipótese do limiar” e a “hipótese da interdependência”. Cummins argumenta que a competência em uma segunda língua (L2) depende do desenvolvimento adequado da primeira língua (L1). Ele sugere que há uma transferência de habilidades cognitivas e acadêmicas entre L1 e L2, o que significa que uma forte base na língua materna pode facilitar a aquisição da segunda língua. Sua hipótese da interdependência propõe que as habilidades desenvolvidas em uma língua podem ser transferidas para outra, desde que haja um nível adequado de competência na língua de origem.

Baker (2011) oferece uma visão abrangente sobre os diferentes modelos de educação bilíngue. Ele destaca a distinção entre programas de educação bilíngue aditiva e subtrativa. No modelo aditivo, os alunos adicionam uma segunda língua sem perder a primeira, enquanto no modelo subtrativo, a segunda língua pode substituir a primeira. Baker defende que a educação bilíngue aditiva é mais benéfica, pois promove o bilinguismo e o biculturalismo, ampliando as oportunidades cognitivas e sociais dos alunos.

Hakuta (1986) enfatiza a importância da educação bilíngue no desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos alunos. Ele explora como a exposição a múltiplas línguas pode melhorar a flexibilidade cognitiva, a resolução de problemas e a capacidade de pensamento crítico. Hakuta também examina os benefícios socioemocionais do bilinguismo, como a valorização da diversidade cultural e a promoção de uma identidade mais inclusiva.

Thomas e Collier (1990) são conhecidos por suas pesquisas extensivas sobre a eficácia da educação bilíngue. Em seus estudos longitudinais, demonstram que os alunos em programas de educação bilíngue de longa duração tendem a ter melhores resultados acadêmicos em comparação com aqueles em programas monolíngues. Eles argumentam que a educação bilíngue de qualidade pode fechar as lacunas de desempenho acadêmico e promover a equidade educacional.

Para Serra, Malheiro e Lima (2022), o bilinguismo não é uma exigência, mas sim uma referência para aqueles que conseguem constituir esse modelo de ensino em instituições exclusivas com cursos aplicados em língua de sinais. Nesse sentido, podemos refletir sobre a evolução da pedagogia dos alunos com surdez, observando que, ao longo dos anos, educadores sustentaram o oralismo, enquanto outros apoiaram os ensinamentos em língua gestual. O desafio central é que o aluno surdo possui capacidade para aprender e deve ser capaz de participar ativamente em uma sala de aula regular.

A Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, além de outros recursos de expressão a ela associados.

Quadros e Schmiedt (2006) enfatizam que a educação bilíngue é um modelo que reconhece e valoriza a diversidade linguística e cultural dos alunos, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizado em duas línguas. No contexto da educação de surdos no Brasil, a educação bilíngue é especialmente relevante, pois combina o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Este modelo reconhece a importância da Libras como meio primário de comunicação para os surdos, permitindo-lhes adquirir conhecimento de forma eficaz e expressar-se plenamente no ambiente educacional.

Ao mesmo tempo, busca desenvolver habilidades linguísticas em português escrito, proporcionando aos alunos surdos acesso ao currículo escolar e à sociedade em geral.

Skilar (1999) afirma que a educação bilíngue não só promove a inclusão e o empoderamento dos alunos com surdez, mas também enriquece o ambiente educacional ao celebrar a diversidade linguística e cultural, desafiando a homogeneidade e promovendo a valorização das diferenças. A educação bilíngue, segundo ele, não é apenas uma adaptação linguística, mas uma abordagem que reconhece a identidade e a cultura surda, promovendo um espaço onde a língua de sinais e a língua escrita coexistam de maneira harmoniosa.

Para Skilar, esse modelo educacional deve considerar as especificidades dos alunos surdos e proporcionar estratégias pedagógicas que respeitem seu modo particular de aprendizagem. A educação bilíngue, portanto, requer um ambiente onde tanto a Libras quanto a língua oral e escrita sejam valorizadas, permitindo que os estudantes surdos se desenvolvam de forma plena e integrem-se ao contexto social de maneira significativa e autônoma.

Quadros (2004) defende a abordagem bilíngue na educação de surdos, reconhecendo a importância de proporcionar aos alunos surdos acesso tanto à Língua Brasileira de Sinais (Libras) quanto à língua escrita, geralmente o português. Ele enfatiza que o bilinguismo não se refere apenas ao domínio de duas línguas, mas também à habilidade de navegar e negociar entre diferentes sistemas linguísticos e culturais.

Quadros destaca que a educação bilíngue para alunos com surdez não só promove o desenvolvimento linguístico e cognitivo, mas também fortalece sua identidade surda e sua participação na sociedade como um todo. Ele ressalta a importância de uma abordagem inclusiva que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural dos alunos surdos, promovendo uma educação que respeite e atenda às suas necessidades específicas. Suas pesquisas têm fundamentado teoricamente e promovido práticas educacionais que favoreçam o desenvolvimento pleno e a inclusão dos surdos na sociedade.

Brito (2003) defende a abordagem bilíngue na educação de surdos, que envolve o uso simultâneo da Libras e do português, reconhecendo a importância de ambas as línguas no desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos alunos com surdez. A inclusão, assim, garante que os alunos tenham acesso à mesma educação de qualidade oferecida aos seus colegas ouvintes, o que é fundamental para garantir oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento acadêmico.

Capovila (2001) ressalta que em ambientes inclusivos, os alunos surdos têm a oportunidade de se comunicar de forma eficaz, seja por meio da Língua de Sinais, de técnicas de comunicação alternativa ou de métodos de suporte à audição. Isso permite que participem ativamente das atividades escolares e interajam com seus colegas e professores.

Quadros (2019) destaca que a inclusão na escola oferece a oportunidade de implementar uma abordagem bilíngue, na qual os alunos surdos têm acesso tanto à Língua de Sinais quanto à língua majoritária do país (como o português, no caso do Brasil). Essa abordagem promove o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos surdos, além de facilitar o acesso ao currículo acadêmico.

Quadros (2019) observa que as estruturas fonética e fonológica das línguas de sinais as distinguem das línguas orais, sendo pautadas na articulação dos sinais, que envolvem braços, mãos, dedos, tronco e face. Isso revela os desafios enfrentados pelas pessoas surdas quando se busca uma transposição simples e literal entre as duas línguas. Segundo a autora, quando se trata da aquisição da segunda língua (a língua portuguesa), sem que experiências ricas e variadas na primeira língua (língua de sinais) tenham sido proporcionadas, o aluno surdo encontra dificuldades em compreender e aprender.

Capovila (2000) observa que a inclusão escolar prepara os alunos com surdez para viver e trabalhar em uma sociedade diversificada. Ao promover a interação com colegas ouvintes e oferecer oportunidades de aprendizado enriquecedoras, a escola inclusiva ajuda a desenvolver habilidades sociais, emocionais e acadêmicas essenciais para o sucesso na vida adulta. A inclusão é fundamental para garantir acesso equitativo à educação, promover o desenvolvimento da identidade surda, facilitar a comunicação eficaz, e preparar os alunos para uma vida adulta bem-sucedida.

Quadros (2004) discute a educação bilíngue como um campo dinâmico e multifacetado, com contribuições significativas de diversos pesquisadores. Embora suas abordagens possam variar, todos concordam sobre os benefícios cognitivos, acadêmicos e sociais do bilinguismo. A educação bilíngue vai além de uma simples metodologia de ensino, envolvendo práticas linguísticas, pedagógicas, culturais e sociais. A complexidade da educação bilíngue exige que ela seja adaptada e repensada continuamente, visto que envolve o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua dos alunos surdos e o ensino da língua oral e escrita como segunda língua. Este modelo educacional busca não só o desenvolvimento acadêmico, mas também o fortalecimento da identidade surda e a valorização da comunidade surda.

O ENSINO DE LIBRAS E O INTÉRPRETE NA ESCOLA

Nos dias atuais, as metodologias utilizadas no ensino de alunos com surdez têm como base a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, considerada sua língua natural. De acordo com Almeida e Lacerda (2022):

Assim, todo trabalho em torno da língua de sinais, como primeira língua e como língua que amplia o cenário do estudante surdo, deve incorporar recursos e metodologias educacionais que considerem as singularidades deste que apreende o mundo visualmente. Nessa nova relação, escola, família e comunidade devem projetar ações articuladas que garantam o desenvolvimento da linguagem dentro de um espaço que propicie condições linguísticas, sociais e culturais imprescindíveis para o processo (Almeida; Lacerda, 2022, p. 30).

A inclusão de alunos com surdez no ambiente escolar regular requer uma série de adaptações que garantam seu acesso pleno ao processo de ensino-aprendizagem. Dentre essas adaptações, a presença do intérprete de Libras é destacada como uma das mais importantes.

De acordo com Strobel (2008), o intérprete atua como mediador da comunicação, permitindo que o aluno surdo compreenda o conteúdo acadêmico ministrado em sala de aula e participe das atividades de forma equitativa. Strobel argumenta que a presença do

intérprete não apenas facilita a comunicação entre o aluno surdo, seus colegas e professores, mas também contribui para a construção de um ambiente inclusivo, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas. A autora ressalta ainda que o intérprete de Libras deve ser visto como um elemento essencial na estrutura pedagógica, e não apenas como um recurso adicional.

Ainda segundo Strobel (2008), sua atuação vai além da simples tradução do conteúdo; ele ajuda a romper as barreiras linguísticas que poderiam isolar o aluno surdo do restante da turma. Dessa forma, a presença constante de intérpretes de Libras é crucial para a efetivação da inclusão escolar, garantindo que os alunos surdos tenham as mesmas oportunidades de acesso à educação de qualidade que seus colegas ouvintes.

Para Freire (1996), ensinar Libras nas escolas promove uma educação mais inclusiva, permitindo que todos os alunos se comuniquem de maneira eficaz e compreendam as necessidades uns dos outros. Para isso, é necessário a formação de professores de Libras nas escolas, com a inclusão de professores surdos, para que o ensino de Libras se torne efetivo no currículo escolar.

Capovilla (2001) argumenta que, ao ensinar Libras, as escolas abrem portas para que todos os alunos possam se expressar e interagir de forma mais eficaz. Isso cria um ambiente educacional onde a diversidade é valorizada e onde as barreiras de comunicação, que frequentemente isolam os estudantes surdos, são derrubadas. Ele acredita que, quando ouvintes aprendem Libras, não apenas adquirem uma nova língua, mas também desenvolvem empatia e sensibilidade para as necessidades e perspectivas dos surdos.

Além disso, Capovilla (2011) enfatiza que a implementação de Libras nas escolas é um passo crucial para garantir o direito à educação de qualidade para todos, conforme previsto na legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta o ensino de Libras. Ele defende que essa inclusão curricular é importante e essencial para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com surdez, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais, sociais e profissionais. Portanto, ao incorporar Libras como parte integral do currículo escolar, as instituições de ensino desempenham um papel importante na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos os alunos, independentemente de sua condição auditiva, possam se comunicar de maneira eficaz e contribuir para um espaço de aprendizado colaborativo e respeitoso. Essa abordagem não apenas beneficia os alunos com surdez, mas também enriquece o ambiente educacional como um todo, preparando futuros cidadãos para uma convivência harmoniosa em uma sociedade diversa e inclusiva.

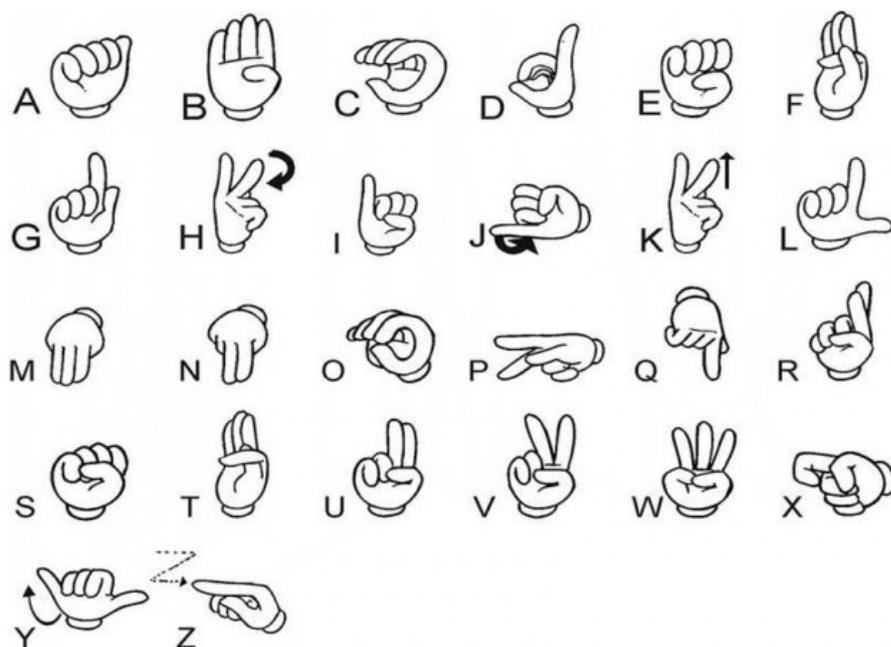
Segundo Capovilla (2011), o ensino de Libras na escola é uma oportunidade que os alunos com surdez e os alunos ouvintes podem aproveitar para promover uma maior inclusão e integração dentro do ambiente escolar. Para os alunos com surdez, o ensino de Libras representa a valorização de sua língua e cultura, além de proporcionar uma comunicação mais efetiva com professores e colegas. Para os alunos ouvintes, aprender Libras é uma maneira de desenvolver habilidades de comunicação que transcendem as barreiras linguísticas, promovendo empatia, respeito e compreensão das diferentes formas de expressão. Além disso, o aprendizado de Libras entre os alunos ouvintes contribui para a formação de uma sociedade mais inclusiva e consciente da diversidade. Ao compreender e utilizar Libras, os ouvintes se tornam aliados na luta pela igualdade de oportunidades e no combate ao preconceito, estabelecendo uma comunicação eficaz entre ouvintes e alunos

com surdez, ajudando a construir um ambiente onde todos podem se expressar e ser compreendidos, independentemente de suas habilidades.

Quadros (2006) defende que o aprendizado de Libras também enriquece o repertório linguístico e cultural dos alunos, abrindo portas para novas perspectivas e formas de interação social. Ao longo do tempo, o ensino de Libras nas escolas pode contribuir para a diminuição das barreiras que os alunos com surdez enfrentam, facilitando sua participação plena em todas as esferas da vida social e educacional.

Baker (2006) discute como o aprendizado de uma nova língua estimula o cérebro de maneiras diversas, promovendo melhorias na capacidade de resolução de problemas e na criatividade. Segundo ele, o bilinguismo pode levar a um desenvolvimento cognitivo mais amplo, beneficiando a criatividade e a flexibilidade mental. Portanto, o aprendizado de línguas não apenas facilita a comunicação em um contexto escolar, social e multicultural, mas também enriquece o repertório cognitivo e a comunicação, sendo o principal objetivo do ensino de Libras.

Figura 1: Alfabeto em libras



Fonte: Capovilla; Raphael, 2001.

Figura 2: Saudações e cumprimentos



Fonte: Capovilla; Raphael, 2001.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho explorou a relevância do ensino de Libras, os efeitos do bilinguismo, o papel dos intérpretes e a história da surdez, revelando como esses aspectos se entrelaçam para promover a inclusão e a acessibilidade.

O ensino de Libras é essencial para garantir que alunos surdos tenham acesso equitativo à educação e à interação social. Ao integrar a Libras no ambiente escolar, não apenas facilita-se a comunicação, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos. A aprendizagem de Libras por ouvintes amplia a compreensão cultural e a empatia, criando um ambiente mais inclusivo e acolhedor (Capovilla, 2000; Quadros, 2006).

O bilinguismo traz benefícios cognitivos amplos, como a melhoria das habilidades de resolução de problemas e criatividade. O processo de aprender e utilizar duas línguas, incluindo a Libras, estimula áreas distintas do cérebro, promovendo maior flexibilidade mental e adaptabilidade. Esses benefícios vão além da comunicação, influenciando o desenvolvimento intelectual de maneira geral (Baker, 2006).

O intérprete de Libras desempenha um papel fundamental na mediação entre surdos e ouvintes, assegurando que todos os envolvidos tenham acesso igualitário às informações e oportunidades. A presença de intérpretes em diversos contextos, como educacionais e profissionais, é crucial para garantir a plena participação dos surdos na sociedade, assegurando que suas necessidades e direitos sejam respeitados.

Em síntese, o ensino de Libras, o bilinguismo, a atuação dos intérpretes e o conhecimento histórico são componentes interconectados que desempenham papéis vitais na promoção de uma sociedade mais inclusiva. É fundamental que esforços contínuos sejam feitos para apoiar e expandir essas práticas, garantindo que todos, independentemente de suas habilidades auditivas, possam participar de maneira plena e significativa.

Os principais resultados desta pesquisa indicam que, embora a inclusão de alunos com surdez nas escolas seja um desafio, é possível alcançar uma inclusão efetiva com a utilização adequada da Libras e a formação contínua dos educadores. A inclusão de alunos com surdez não é apenas uma questão de garantir o acesso físico à escola, mas envolve a criação de condições que permitam a participação plena e significativa desses alunos em todas as atividades escolares. Além disso, a formação contínua dos professores em Libras é essencial para garantir que eles estejam preparados para atender às necessidades dos alunos surdos e adaptar suas práticas pedagógicas de acordo.

A importância do intérprete de Libras é fundamental para garantir a inclusão e acessibilidade dos estudantes com surdez. Esses profissionais atuam como mediadores da comunicação entre os estudantes surdos e os demais membros da comunidade escolar.

A finalidade deste trabalho foi enfatizar a importância da comunicação dos alunos surdos com o ambiente escolar e social, por meio do ensino de Libras. Portanto, a inclusão dos alunos não é apenas uma questão de direito, mas também uma prática fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Por fim, o estudo da história da surdez oferece uma perspectiva valiosa sobre a evolução das políticas e percepções relacionadas à comunidade surda. Compreender essa trajetória ajuda a reconhecer os desafios superados e as conquistas alcançadas, destacando a importância de continuar avançando em termos de inclusão e acessibilidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Meu aluno surdo vai aprender português**: oficina de língua portuguesa como segunda língua para surdos. São Carlos: De Castro, 2022. Disponível em: <www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/livro-meu-aluno-surdo-vai-aprenderportugues.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- ALVES, A. J. **A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações**: meus tipos inesquecíveis. Cadernos de Pesquisa, n. 81, p. 53–60, maio 1992. Disponível em: <publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990>. Acesso em: 14 abr. 2025.
- ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. São Paulo: EDUC, 1999.
- BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism** (4ª ed.). Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BELTRAME, L. **Aspectos da inclusão de alunos com surdez**. São Paulo: Editora ABC, 2005.
- 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.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Constituição (1961). **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 7 jan. 2023.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Constituição. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Art. 208.*** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 out. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm](www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: dia mês ano.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-208-da-constituicao-federal-de1988>. Acesso em: 7 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015..

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857**. *Dispõe sobre o ensino público.* Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, p. 1, 26 set. 1857. 1857] Disponível em: <www.jusbrasil.com.br/legislacao/537545/lei-839-1857>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001.

CAPOVILLA, F. C. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. Edusp, 2000.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume 1: Sinais de A a L. São Paulo: Edusp, 2001.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

CAPOVILLA, F. C. **Educação bilíngue para surdos: A língua brasileira de sinais no contexto das metas educacionais para o milênio**. In: Ministério da Educação e CULTURA (MEC). Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2000. p. 35-52.

- CUMMINS, J. **A teoria da interdependência e a hipótese de limiar**. São Paulo: Editora XYZ, 2000. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)
- FERREIRA BRITO, Lucinda. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOLDFELD, M. **Surdez: Processos educativos e inclusivos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. S.l.: Plexus, 1997. 172 p. 2 v.
- HAKUTA, K. **Mirror of Language: The Debate on Bilingualism**. New York, NY: Basic Books, 1986.
- LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência**. Educação & Sociedade, 26(69), 163-184, 2006.
- LIMA, Carlos Roberto de Oliveira. **Influências de D. Pedro II sobre a educação de surdos no Brasil: uma visão foucaultiana**. In: Anais do IV Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI). Campina Grande: Realize Editora, p. 834–853, 2020.
- LODI, A. C. B. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educação e Pesquisa, 39(1), 49-63, 2013.
- MANTUAN, M. C. **Inclusão escolar: o atendimento educacional especializado e a sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2006
- QUADROS, R. M. **Inclusão escolar de alunos surdos: o papel da língua de sinais na educação**. São Paulo: Edusp, 2004.
- QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, C. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019
- SACKS, O. **Seeing Voices: A Journey into the World of the Deaf**. Berkeley. University of California Press, 1989.
- SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza; MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; LIMA, Márcia Raika e Silva (Eds.). **Estudos avançados sobre a educação de surdos**. São Luís: Uema, 2022. 2 v. Disponível em: <www.fct.unesp.br/#!/posgraduacao/educacao-inclusiva/producoes/intelectuais/>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- SILVA, C. M., SILVA, D. N. H., SILVA, R. C. **Inclusão e processos de escolarização: narrativas de Surdos sobre estratégias pedagógicas docentes**. Psicologia em Estudo, 19(2), 261-271, 2013.
- SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SOARES, L. R.; ANDRADE, D. J.; SOARES, L. R. Educação inclusiva dos educandos com

surdez em escolas bilíngues ou regulares. **Revista Fórum**, (34), 105-117, 2016.

STROBEL, KARIN. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

A REPRESENTATIVIDADE DA LITERATURA SURDA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SURDA

THE REPRESENTATIVITY OF DEAF LITERATURE IN THE FORMATION OF DEAF IDENTITY

Recebido em: 05/05/2025

Aceito em: 25/05/2025

Tâmmara Valquiria Mata Souza Correia¹

Kleber Martiniano da Costa²

RESUMO

Este trabalho aborda a importância da representatividade na literatura surda e seu impacto na formação da identidade e autoestima da comunidade surda. O estudo investiga como a literatura produzida por essa comunidade contribui para a construção de uma identidade coletiva forte e positiva, ao mesmo tempo em que desafia estereótipos e preconceitos sobre a surdez. O objetivo principal é compreender de que maneira essa literatura, centrada na auto representação, pode atuar como um mecanismo de empoderamento e resistência cultural. A metodologia adotada é uma análise qualitativa baseada em revisão bibliográfica de narrativas literárias surdas, com foco em obras que destacam o uso da língua de sinais. O estudo também explora as implicações dessas narrativas para a autoimagem dos indivíduos surdos, enfatizando a importância da representatividade positiva. Os resultados indicam que a literatura surda tem um impacto significativo na validação das experiências surdas, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso. Conclui-se que a representatividade na literatura é essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa, onde todas as vozes, especialmente as que historicamente foram marginalizadas, são reconhecidas e valorizadas.

Palavras-chave: Autorrepresentação. Comunidade surda. Empoderamento cultural. Identidade surda. Literatura surda.

ABSTRACT

This paper addresses the importance of representation in Deaf literature and its impact on the identity and self-esteem of the Deaf community. The study investigates how literature produced by this community contributes to the construction of a strong and positive collective identity, while also challenging stereotypes and prejudices about deafness. The main objective is to understand how this literature, centered on self-representation, can serve as a mechanism for empowerment and cultural resistance. The adopted methodology is a qualitative analysis based on a literature review of Deaf narratives, focusing on works that highlight the use of sign language. The study also explores the implications of these narratives for the self-image of Deaf individuals, emphasizing the importance of positive representation. The results indicate that Deaf literature has a significant impact on validating Deaf experiences, promoting an inclusive and respectful environment. It is concluded that representation in literature is essential for building a more equitable society, where all voices—especially those historically marginalized are recognized and valued.

Keywords: Self-representation. Deaf community. Cultural empowerment. Deaf identity. Deaf literature.

1 Graduada em Licenciatura em Letras/Libras pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), localizada em Petrolina, Pernambuco, Brasil.

2 Mestre em Estudos de Linguagem (UNEB). Pós-graduação em Libras (UNINTESE) e em Metodologias Ativas (UNIVASF). Professor de Libras na Faculdade Municipal de Palhoça e Professor-intérprete de Libras da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE).

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado “A Representatividade da Literatura Surda na Formação da Identidade Surda”, examina uma questão de grande importância no cenário contemporâneo, em que a diversidade cultural e a inclusão social têm sido amplamente debatidas. A literatura surda, nascida das experiências vividas pela comunidade surda, desempenha um papel essencial na construção da identidade e no fortalecimento da autoestima de seus membros. No entanto, a histórica marginalização dessa comunidade e a escassez de representações genuínas em espaços literários levantam a pergunta central desta investigação: de que maneira a literatura produzida pela comunidade surda pode influenciar a formação identitária e a autoestima dos mesmos?

A escolha desse tema não foi apenas fruto de uma necessidade acadêmica, mas também resultado de uma motivação pessoal e profunda conexão com a questão da representatividade. Ao longo de minha trajetória acadêmica e convivência com a cultura surda, percebi a lacuna existente na valorização da produção literária dessa comunidade. A ausência de narrativas autênticas reflete uma exclusão histórica e alimenta estereótipos que precisam ser desconstruídos. Esse reconhecimento foi um dos principais motivadores desta pesquisa. Acredito que a literatura tem um poder transformador ao dar voz àqueles que foram historicamente silenciados e que é essencial ampliar o espaço para que a comunidade surda possa se expressar, contar suas histórias e afirmar sua identidade.

Durante o processo de pesquisa, enfrentei alguns desafios metodológicos, especialmente na obtenção e análise das obras literárias diretamente produzidas por autores surdos. A dificuldade em encontrar registros acessíveis e sistematizados revelou uma outra camada de invisibilidade: a produção cultural surda, embora existente e rica, ainda é pouco difundida e reconhecida no meio acadêmico e na sociedade em geral. Além disso, compreender as nuances da literatura surda exigiu uma sensibilidade para captar como a língua de sinais e a identidade cultural são integradas nessas narrativas de forma única. Contudo, essas dificuldades apenas reforçaram a relevância da pesquisa e a necessidade de maior visibilidade dessa produção.

Diante desse contexto, o estudo tem como principais objetivos: (1) analisar como a literatura surda contribui para a construção da identidade e autoestima na comunidade surda e (2) investigar de que maneira a representatividade nesta literatura pode funcionar como uma forma de resistência cultural e afirmação identitária. A relevância desta pesquisa está em reconhecer e valorizar as vozes e experiências da comunidade surda dentro do panorama literário e cultural. Ao focar na importância da auto-representação na literatura surda, o estudo contribui para uma compreensão mais ampla dos processos de formação identitária e promove uma sociedade mais inclusiva e diversificada.

Em resumo, o presente trabalho visa fortalecer a identidade e a autoestima da comunidade surda, promovendo um ambiente onde suas experiências e narrativas possam ser reconhecidas, valorizadas e celebradas, contribuindo para uma sociedade mais justa e respeitosa. Espero que este estudo inspire novos olhares sobre a literatura surda e encoraje a ampliação da pesquisa nessa área, pois acredito que, somente por meio da valorização de todas as vozes, especialmente aquelas historicamente marginalizadas, é possível construir uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: REPRESENTATIVIDADE DA LITERATURA SURDA

NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SURDA

A literatura surda desempenha um papel crucial no processo de formação da identidade dentro da comunidade surda. Ao longo das últimas décadas, a produção literária pela comunidade surda tem possibilitado uma representação autêntica das experiências vividas pelos indivíduos surdos, proporcionando um espaço para a expressão de sua cultura, valores e história. Além disso, a literatura surda tem servido como um mecanismo de empoderamento, permitindo que a comunidade surda narre sua própria história e desafie os estereótipos negativos historicamente associados à surdez.

No contexto da literatura, a representatividade é um fator essencial para o fortalecimento da autoestima e o reconhecimento das identidades plurais presentes na comunidade surda. Através de narrativas que refletem a vivência surda, os indivíduos encontram validação de suas experiências, o que é vital para a construção de uma autoimagem positiva. A língua de sinais, por sua vez, emerge como um elemento central nessas narrativas, não apenas como ferramenta de comunicação, mas como um símbolo de resistência cultural. Dessa forma, este capítulo explora como a identidade surda e a autorrepresentação se entrelaçam na literatura, como a língua de sinais desempenha um papel fundamental na expressão cultural, e, por fim, como a representatividade impacta diretamente a autoestima da comunidade surda. A análise dessas questões será desenvolvida por meio dos subtópicos a seguir, que abordam diferentes aspectos da representatividade e sua influência na formação identitária desses indivíduos.

IDENTIDADE SURDA E AUTORREPRESENTAÇÃO

A identidade surda transcende a mera condição auditiva, sendo composta por uma vasta gama de experiências culturais, linguísticas e sociais que moldam a vida dos indivíduos surdos. Ao contrário de uma característica biológica fixa, a identidade surda é fluida e se transforma ao longo do tempo. De acordo com Perlin (2006), as identidades surdas são multifacetadas e fragmentadas, estando em constante mudança. Elas são formadas a partir de experiências visuais e maneiras particulares de ser surdo, o que reflete a diversidade dentro da própria comunidade surda.

Essas identidades não são estáticas; ao contrário, elas são moldadas conforme os indivíduos recebem novas informações e experiências. Há uma enorme heterogeneidade dentro da comunidade surda, composta por pessoas de diferentes gêneros, etnias, classes sociais e regiões geográficas, todas trazendo suas próprias vivências e contribuindo para a riqueza da identidade coletiva. A identidade surda é, portanto, uma afirmação de pertencimento a uma comunidade que compartilha uma história, valores e modos de vida únicos, desafiando a visão deficitária frequentemente associada à surdez. A autorrepresentação na literatura surda emerge como um instrumento essencial para a afirmação dessas identidades. Quando autores da comunidade surda escrevem sobre suas experiências, eles não apenas narram suas histórias, mas também oferecem uma visão autêntica e íntima da vida na comunidade. Como sugere Sutton-Spence (2013),

Penso que a Literatura Surda está em qualquer manifestação linguística que mostre a identidade surda. Isso pode ocorrer em narrativas, contos; pode ser na poesia, pode ser nas piadas. Não importa o gênero, mas, para mim, o que é relevante é que a língua de sinais esteja em foco, ou a escrita, e importa ainda que a identidade surda esteja também em foco. Para mim, isso é Literatura Surda.

Essas obras literárias permitem que a comunidade surda se veja representada de maneira realista e positiva. Esse processo não só desafia os estereótipos frequentemente encontrados em produções de ouvintes, mas também cria um espaço de empoderamento, onde os surdos podem reconstruir as narrativas sobre sua própria comunidade. Contudo, ressalta Karnopp (2010),

Nem todos os livros que apresentam personagens surdos ou abordam a temática da surdez fazem parte da literatura surda. A literatura surda é caracterizada não apenas pela presença de personagens surdos, mas principalmente pela forma como a surdez, a língua de sinais, a identidade e a cultura surda são representadas e valorizadas nas narrativas. Enquanto alguns livros podem mencionar a surdez de forma descontextualizada, sem explorar a experiência surda de maneira autêntica e respeitosa, outros livros focalizam o uso da língua de sinais por pessoas surdas, o pertencimento cultural, a questão da identidade e da cultura surda, elementos essenciais que caracterizam a literatura surda” (Karnopp, 2010, p. 172).

A autorrepresentação na literatura surda tem um impacto profundo na autoestima da comunidade. Ao verem suas vivências retratadas de maneira respeitosa e autêntica, os indivíduos surdos encontram validação de suas experiências. Além de promover a inclusão dentro da própria comunidade, essas representações também desempenham um papel crucial na educação e conscientização da sociedade em geral. A literatura surda desafia narrativas negativas e oferece uma visão mais inclusiva da surdez, contribuindo para uma sociedade mais equitativa e respeitosa.

Em suma, a identidade surda e a autorrepresentação na literatura estão profundamente interligadas, formando um ciclo de empoderamento que reforça a autoestima e a valorização das experiências surdas. Através da literatura, a comunidade surda reafirma sua identidade e constrói pontes de entendimento com a sociedade ouvinte, promovendo uma cultura mais inclusiva e diversificada, onde todas as vozes são ouvidas.

O PAPEL DA LÍNGUA DE SINAIS NA LITERATURA

A língua de sinais desempenha um papel fundamental na literatura surda, não apenas como meio de comunicação, mas também como um elemento central que enriquece a narrativa e a expressão cultural da comunidade surda. A valorização da língua de sinais é essencial para a construção de uma identidade surda forte e coesa, pois ela representa não apenas a forma como os surdos se comunicam, mas também sua cultura, tradições e modos de vida. Ao reconhecer e celebrar a língua de sinais, a literatura surda promove um espaço onde as experiências e vivências da comunidade surda são legitimadas e respeitadas.

De acordo com Góes (1999), o aprendizado de uma língua permite que os indivíduos atribuam significados ao mundo por meio da linguagem, o que é fundamental para a compreensão das peculiaridades culturais. Nesse sentido, a língua de sinais torna-se um instrumento essencial para que os surdos compreendam e expressem suas vivências culturais, o que se reflete na literatura surda.

No artigo “Representações na literatura surda sobre modos de ser surdo”, Karnopp (2015) analisa nove narrativas sinalizadas que exploram os diferentes modos de ser surdo

em uma sociedade predominantemente ouvinte. Ela destaca a língua de sinais como elemento essencial na formação da identidade surda, afirmando que essa língua, e não a perda auditiva, é o principal fator para a constituição do sujeito surdo. Segundo Karnopp:

A língua de sinais é o fator principal para a constituição do sujeito surdo, e não a perda auditiva, embora essa característica não seja negada ou omitida. Ao encontrar com seus pares, o próprio personagem passa a se perceber de outra forma, e desta maneira as situações adversas que enfrenta não o afetam com a mesma intensidade. O sujeito sente-se protegido pela comunidade que o abriga, encontra nela a segurança e a força para sair da escuridão e da solidão. (Karnopp, 2015, p.13)

Nesse contexto, Karnopp retrata a comunidade surda como um espaço de acolhimento, compreensão e pertencimento, onde os personagens encontram apoio emocional, segurança e identificação com suas experiências. A língua de sinais é apresentada como o meio de comunicação que possibilita a conexão entre os surdos, permitindo-lhes expressar suas emoções, pensamentos e vivências de forma autêntica e completa.

Ao se inserirem na comunidade surda e ao utilizarem a língua de sinais, os personagens conseguem superar a solidão, a exclusão e a incompreensão vivenciadas em ambientes auditivos, encontrando um espaço onde são valorizados e respeitados em sua totalidade como sujeitos surdos. Autores da comunidade surda utilizam a língua de sinais para expressar emoções e experiências de maneira autêntica, permitindo que os leitores se conectem com a cultura surda de forma mais profunda. A inclusão da língua de sinais nas histórias não apenas enriquece a narrativa, mas também serve como um meio de educar o público ouvinte sobre a importância e a beleza dessa forma de comunicação. Ao retratar a língua de sinais como um componente vital na vida dos personagens, a literatura surda desafia estereótipos e preconceitos, promovendo uma compreensão mais inclusiva da surdez. Por outro lado, a ausência da língua de sinais nas narrativas literárias pode ter consequências prejudiciais.

Quando a língua de sinais é ignorada ou desconsiderada, a representação da experiência surda torna-se superficial e descontextualizada, perpetuando uma visão deficitária da surdez. Essa falta de representatividade pode levar à marginalização da cultura surda e à desvalorização das experiências dos surdos, resultando em uma autoestima fragilizada e em uma desconexão com a própria identidade. Além disso, a ausência da língua de sinais nas narrativas pode reforçar a ideia de que a surdez é uma limitação, em vez de uma identidade rica e multifacetada.

IMPACTO DA REPRESENTATIVIDADE NA AUTOESTIMA

A representatividade é um conceito fundamental que refere-se à presença e visibilidade de grupos diversos em diferentes esferas da sociedade, incluindo a literatura. No contexto da literatura surda, essa representatividade torna-se ainda mais crucial, pois permite que a comunidade surda veja suas experiências, culturas e identidades refletidas de forma autêntica nas narrativas. Segundo Nicholls (2016), a autorrepresentação na literatura é uma poderosa ferramenta de empoderamento para os surdos, ao permitir que eles narrem suas próprias histórias e desafiem estereótipos, garantindo que suas experiências sejam representadas de forma genuína.

Mourão (2011, p. 72) reforça essa ideia ao afirmar que “o sujeito não cria sozinho a cultura, já que sempre há o coletivo produzindo significados”. Isso destaca o papel central do coletivo na construção de significados culturais. Na literatura surda, a coletividade é fundamental, pois ela não só reflete as experiências individuais, mas também o sentido compartilhado dentro da comunidade surda. Dessa forma, a literatura atua como um espelho, permitindo que os membros da comunidade surda se reconheçam nas histórias contadas. Mourão também observa:

Podemos ver que existe preocupação em melhorar a educação de surdos... isso significa que a gente usa Literatura Surda, produz representações sobre surdos e sobre a língua de sinais, dentro de um círculo com resultado de empoderamento cultural. (Mourão, 2011, p. 103)

Assim, a literatura surda não apenas reflete a experiência surda, mas também contribui ativamente para o empoderamento cultural da comunidade surda, criando um ciclo positivo de representação e fortalecimento da identidade. Essa representação autêntica é essencial, pois, como observam diversos estudos, a falta de visibilidade pode perpetuar estereótipos negativos e reforçar uma visão deficitária da surdez. Quando os surdos se veem representados de maneira positiva, isso fortalece sua autoestima e confiança, promovendo um senso de pertencimento e validação de suas experiências. Nicholls (2016) argumenta que a presença de personagens e narrativas autênticas é vital para que a comunidade surda se sinta valorizada e empoderada.

As consequências para a autoestima dos surdos são profundas. A literatura que retrata a surdez de maneira respeitosa e autêntica permite que os indivíduos surdos se sintam valorizados e reconhecidos em suas identidades. Essa validação é crucial, uma vez que a autoestima está intimamente ligada à forma como os indivíduos se percebem e como são percebidos pela sociedade. Quando a literatura surda desafia a marginalização e promove a auto representação, ela se torna uma ferramenta poderosa de empoderamento, permitindo que os surdos contem suas próprias histórias e afirmem suas identidades. Em suma, a representatividade na literatura surda desempenha um papel vital na formação da autoestima dos surdos. Ao refletir suas experiências e culturas, a literatura não apenas valida suas identidades, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Reconhecer e valorizar essa literatura é essencial para celebrar a diversidade e promover um ambiente onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo deste estudo demonstram a profunda importância da representatividade na literatura surda para a formação da identidade e autoestima da comunidade surda. As narrativas que refletem as vivências e a cultura dos surdos, especialmente aquelas que envolvem a língua de sinais, têm um papel crucial no empoderamento e na resistência cultural. Ao oferecer um espaço onde os surdos podem se ver representados de maneira autêntica, essas obras literárias não só desafiam estereótipos, mas também promovem um sentido de pertencimento e validação dentro da comunidade. A autorrepresentação foi identificada como um meio essencial para que os surdos possam contar suas próprias histórias, moldando uma identidade coletiva que vai além da condição auditiva e engloba a riqueza cultural e social que define a comunidade surda.

O impacto na autoestima dos indivíduos surdos reforça a ideia de que a representatividade positiva não só fortalece a comunidade internamente, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas. Dessa forma, conclui-se que a literatura surda é um instrumento poderoso para a construção de uma sociedade mais equitativa, capaz de reconhecer e celebrar a diversidade em todas as suas formas. A continuidade dessa produção literária e sua valorização são fundamentais para garantir que a comunidade surda continue a crescer, afirmando sua identidade e fortalecendo sua autoestima em um ambiente inclusivo e respeitoso.

REFERÊNCIAS

- GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- KARNOPP, Lodenir Becker. **Produções culturais de surdos**: análise da literatura surda. *Cadernos de Educação (Pelotas)*, v. 19, n. 36, p. 155-174, maio/ago. 2010.
- KARNOPP, Lodenir Becker; POKORSKI, Juliana de Oliveira. **Representações na literatura surda sobre modos de ser surdo**. *Educação e Filosofia, Uberlândia*, v. 29, n. 1 es, p. 355-373, 2015.
- MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda**: produções culturais de surdos em língua de sinais. Florianópolis: [s.n.], 2011.
- NICHOLS, J. **Literatura surda**: além da língua de sinais. Campinas, SP: [s.n.], 2016.
- PERLIN, Gladis. **A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais – ILS**. *Educação Temática Digital – ETD, Campinas*, v. 7, n. 2, p. 136-147, jun. 2006.
- SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura surda**. Entrevista concedida a Cláudio Henrique Nunes Mourão. Florianópolis, 11 set. 2013.

A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE SCHOOL INCLUSION OF AUTISTIC CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Recebido em: 05/05/2025

Aceito em: 25/05/2025

Danielly de Oliveira da Silva¹

Fábio de Carvalho Cordeiro²

RESUMO

O objetivo geral deste estudo é analisar a inclusão da criança autista na Educação Infantil, tendo como objetivos específicos: compreender como incluir a criança autista nas salas de ensino regular; apresentar os direitos das crianças autistas no ambiente escolar, bem como, o papel do professor regente e do professor de apoio especializado - PAE no desenvolvimento e aprendizado da criança autista. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica em livros, artigos e publicações de autores conceituados que já discutiram sobre este assunto, bem como, uma pesquisa documental na BNCC – Base Nacional Comum Curricular e outras Leis norteiam a Educação Infantil e a Educação Inclusiva. Portanto, observou-se que a educação inclusiva tem alcançado mudanças significativas para as crianças autistas, entretanto, ainda necessitam de alguns ajustes para propiciar um atendimento de melhor qualidade.

Palavras-chave: Autismo. Criança. Educação Infantil. Inclusão. Aprendizado.

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the inclusion of autistic children in Early Childhood Education. Specific objectives include understanding how to include autistic children in regular classrooms, presenting the rights of autistic children within the school environment, as well as discussing the roles of the main teacher and the specialized support teacher (PAE) in the development and learning of autistic children. The methodology used involved bibliographic research in books, articles, and publications by well-known authors who have discussed this subject, as well as documentary research in the BNCC – Common National Curriculum Basis and other laws that guide Early Childhood Education and Inclusive Education. It was observed that inclusive education has achieved significant changes for autistic children; however, further adjustments are needed to provide better-quality service.

Keywords: Autism. Children. Early Childhood Education. Inclusion. Learning.

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia-Unicentro.

2 Pedagogo (UFPA), Mestre em Educação (UFPR), Doutorado em Educação na linha da Diversidade, Diferença e Desigualdades Sociais em Educação (PPGE/UFPR). Professor orientador da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Campus Irati.

INTRODUÇÃO

A inclusão da criança autista na escola regular é um direito assegurado por lei. E sendo a Educação Infantil, a primeira fase da Educação Básica na qual as crianças terão momentos de interações e aprendizados importantes para o seu desenvolvimento, é essencial que as crianças com o Transtorno do Espectro Autista evidenciem esses momentos, iniciando logo na Educação Infantil sua educação inclusiva.

A Educação tem evoluído muito nos últimos tempos e alcançado grandes conquistas em relação à inclusão, não apenas das crianças autistas, mas de todas as pessoas com deficiência. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394/1996, todos os alunos, independentemente de suas particularidades, têm direito a uma educação igualitária e de qualidade. Segundo o que se apresenta nesta mesma Lei, é dever do Estado garantir vagas em creches e pré-escolas, públicas e gratuitas em idade de três a seis anos, e ainda possui o dever de acompanhar se esta educação está sendo oferecida com qualidade e atendendo a demanda e as necessidades da sociedade.

Após as pesquisas para a realização deste estudo, e na busca pela escolha do referido tema, A Inclusão da criança autista na Educação Infantil foi algo que chamou a atenção, devido ser um assunto muito discutido nos últimos tempos e a necessidade de conhecer mais sobre o assunto, surgiu-nos a seguinte problemática: Estariam às escolas e seus profissionais de educação infantil, preparados para receber essas crianças com Espectro Autista e oferecer a elas uma educação inclusiva de qualidade?

No Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu Art. 54, afirma a obrigatoriedade do Estado de garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, pois a educação é direito de todos. Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garante este direito, tendo como objetivo, propiciar para eles, o seu pleno desenvolvimento e o exercício da cidadania, bem como, futuramente sua qualificação para o trabalho.

Mediante a isso, o objetivo geral deste estudo é analisar a inclusão da criança autista na Educação Infantil, tendo como objetivos específicos: a) Compreender como incluir a criança autista nas salas de ensino regular, b) Apresentar os direitos das crianças autistas no ambiente escolar, bem como, qual o papel do professor regente e do Professor de Apoio Especializado - PAE no desenvolvimento e aprendizado da criança autista. Para a realização deste estudo a metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica em ambiente de acesso público tais como: livros, artigos e publicações de autores conceituados que já investigaram e publicaram seus achados sobre este assunto, bem como, uma pesquisa documental comparativa entre as Leis que norteiam a Educação Infantil e a Educação Inclusiva.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

Para iniciarmos este tópico é essencial que abordemos o conceito do que vem a ser o Autismo. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio de comportamento no qual o desenvolvimento infantil é seriamente prejudicado (Bosa e Callias, 2000), sendo caracterizado por alterações qualitativas na interação social, comunicação e apresentando comportamentos repetitivos e/ou estereotipados (Camargo & Rispoli, 2013).

Assim, o Transtorno do Espectro Autista é definido por um conjunto estipulado de

comportamentos e é considerado “transtorno de espectro”, pois, afeta indivíduos de formas diferentes e em diferentes graus (ASA, 2017).

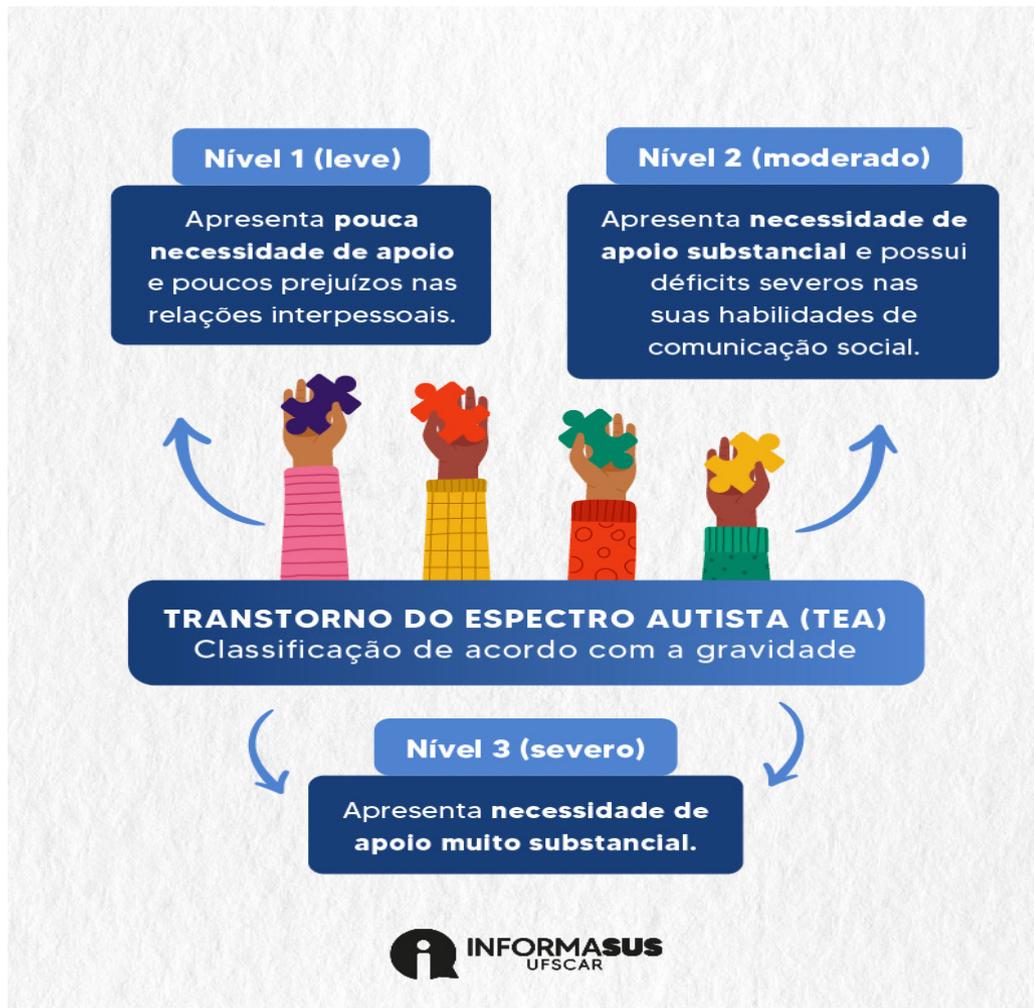
[...] por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação sócia e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, (...) presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014).

Partindo para o contexto histórico dos primeiros relatos sobre o autismo, encontramos os estudos de Leo Kanner, psiquiatra austríaco que é considerado o Pai do Autismo por ter iniciado os primeiros estudos relacionados ao Autismo, em 1943. Ele realizou um estudo com 11 crianças que apresentavam comportamentos fora dos padrões considerados normais pelo esperado pela sociedade. Percebeu-se atrasos no aspecto sócio comunicativo e no comportamento, o que dificultava a interação com o outro. Os resultados do estudo através das observações conseguiram descrever clinicamente o autismo, o chamando de “autismo infantil precoce”. (Ajuriaguerra, 1983; Amy, 2001).

Segundo Silva (2014), o diagnóstico do Autismo, se dá através de ferramentas clínicas como anamnese e observação dos comportamentos. O diagnóstico se dá ao se analisar a ausência e dificuldade em 3 áreas: comportamento, relações sociais e comunicação. Assim, consideram que sintomas do autismo devem estar presentes prematuramente no período de desenvolvimento – aproximadamente no segundo ano de vida, 12 a 24 meses – e causar prejuízo clinicamente significativo no âmbito social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo (APA, 2013).

A Figura abaixo, retirada do site Informasus apresenta os níveis de suporte do Autismo:

Figura 01: Níveis de suporte do Autismo.



Fonte: Informasus.

O Transtorno do Espectro Autista está classificado na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014) na categoria de transtornos do neurodesenvolvimento e seus critérios de avaliação são:

[...] são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social em múltiplos contextos (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos.

Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro (p.53).

Entretanto, atualmente, muitos adultos têm recebido o diagnóstico tardio de Autismo, por às vezes não terem apresentado tais sintomas, ou por tais sintomas terem passado despercebidos por seus responsáveis. Como por exemplo, a atriz Letícia Sabatella, de 52 anos, que revelou em uma entrevista ao podcast “Papagaio Falante”, ter sido diagnosticada com um grau leve de Transtorno do Espectro Autista (TEA), a cantora australiana, Sia, que aos 47 anos, recebeu o diagnóstico de Autismo e que agora, segundo ela, compreendesse melhor e a se ama mais.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e sem dúvida pode ser entendida como uma das mais importantes para o desenvolvimento da criança. Nela as crianças iniciam suas primeiras interações fora da sua zona de conforto, o ambiente familiar. Até o presente momento, antes de sua iniciação no ambiente escolar, a criança estava acostumada a ter contato com as mesmas pessoas, a ter seu espaço exclusivo e preferencial e após iniciar na Educação Infantil e se deparar com a nova realidade, muitas crianças passam por um período de adaptação difícil, porém, não impossível de se superar, até por fim, aprenderem a conviver com sua nova realidade.

Em relação a inclusão, destaca Barbosa *et al.* (2013):

[...] a inclusão da criança com autismo em sala de aula deve existir de forma consciente, o conjunto escolar tem que possuir um suporte pedagógico sólido para incluir o aluno no contexto educacional de forma que todos os envolvidos assimilem a situação e conhecimento das metodologias a serem trabalhadas visando à superação de limitações da criança com autismo (Barbosa *et al.*, 2013, p. 19781-19782).

A inclusão da criança autista deve acontecer de forma com que a criança se sinta bem no ambiente escolar. A escola deve estar preparada, não somente com profissionais, mas também a estrutura e espaço físico. Não é a criança que precisa se adaptar na escola. É a escola que precisa se adaptar e a se ajustar as necessidades dos alunos autistas. Neste sentido:

Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. Este não pode se resumir as experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos normais ou especiais. Sendo assim as atividades de vida diária podem se constituir em currículo e em alguns casos, talvez seja os conteúdos que serão ensinados (Ropoli, 2010, p.90).

Na Educação Infantil tudo é novo para as crianças. O ambiente, as pessoas, outras crianças e uma rotina diferente ao que estavam acostumados. Ao saírem do conforto do ambiente familiar e necessitarem conviver com outras crianças, desenvolver interações, vínculos e relações afetivas fora do ambiente familiar, o qual, até então, estavam acostu-

madam, acabam por entrar em crise. De acordo com Borges e Luz (2020):

Os transtornos do espectro do autismo (TEA) são diagnosticados em número cada vez maior e também cada vez mais cedo no Brasil. Pessoas antes nunca diagnosticadas, diagnosticadas em idade escolar ou já adultas, agora podem ter suas características autísticas detectadas antes dos 18 meses de idade (Borges Jorge; Luz 2020, p. 1).

Algumas características do Autismo estão relacionadas à gritos, choros, irritabilidade, falta de interação e socialização com os demais colegas de sala, dentre outros. Normalmente, evitam o contato social, expressões faciais, primam pela rotina, tendem a se isolar ou se comportar de forma inadequada perante aos demais (Marinho e Merkle 2009).

Na visão de Lopez (2011, p. 16):

Professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam estar conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e suas demandas específicas. Está tomada de consciência pode tornar a escola um espaço onde os processos de ensino e aprendizagem estão disponíveis e ao alcance de todos e onde diferentes conhecimentos e culturas são mediados de formas diversas por todos os integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensível e inclusivo.

Diante desta realidade, segundo Silva (2012) o professor nesta etapa é responsável por ser o mediador dos conhecimentos construídos a partir das vivências em sala de aula, é importante ressaltar que essas habilidades serão utilizadas até a idade adulta, nos diversos espaços que forem inseridos. O TEA acomete todas as etnias e é cerca de cinco vezes mais comum no sexo masculino De acordo com a American Psychiatric Association, 2013:

Os sinais do Autismo nas crianças podem ser percebidos mediante a alguns comportamentos diferenciados, como por exemplo, na forma de brincar. As crianças com autismo desenvolvem formas diferenciadas de brincar com as rodinhas dos carrinhos, ao invés de empurrar o carrinho, preferem ficar horas girando as rodinhas, enfileiram as pecinhas de montar ou outros objetos, costumam sentir atração por objetos que giram, tais como o ventilador, tampas, e outros objetos circulares. (Gikovate, 2009, p. 17). Sua forma de pensar ou ver o mundo dá-se a impressão de ser diferente.

A existência de uma rotina é essencial para a regulação da criança autista e a falta dela pode vir a causar uma crise.

A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA.

Falar com os pais sobre Autismo ou qualquer outra deficiência que o aluno possa ter apresentado algumas características é sempre um assunto muito difícil de tratar. Deste modo:

A conscientização da família, no sentido de que ela faz parte de um contexto social, que exerce influências sobre o indivíduo, prepa-

rando-o para o mundo escolar é essencial. Também a conscientização dos educadores não só em saber trabalhar com o aluno, mas também em promover o desenvolvimento familiar, de forma que a família se torne um agente ativo no processo de integração/inclusão, deve ser buscada. (Lopes; Marquezan, 2000, p. 01)

A família deve estar sempre em contato com a escola, é importante que os professores desenvolvam estratégias para envolver a participação das famílias na vida escolar de seus filhos. É preciso que as famílias tenham a ciência de sua importância na formação social de seus filhos, bem como, a influência positiva que a presença da família na escola causa sobre o desenvolvimento do aprendizado dos alunos, sendo eles, típicos ou atípicos, ambos precisam do apoio e participação constante da família para que se sintam seguros, confiantes e motivados durante as intervenções e todo o processo educativo.

Para que a criança tenha um diagnóstico precoce, ela precisa ser observada desde a primeira infância, através da comparação do desenvolvimento cognitivo entre as crianças, conforme o Ministério da Saúde (2012). A imagem abaixo apresenta algumas das características do autismo que servem como um sinal de alerta:

Figura 02: Sinais de Alerta do Transtorno do Espectro do Autismo

SE A CRIANÇA TEM ENTRE 6 E 12 MESES, FIQUE ATENTO PARA OS SEGUINTE SINAIS DE ALERTA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

- **Não estende o braço para pedir colo ou não imita gestos**, como soltar beijo, por exemplo
- **Grita muito e o choro pouco diferenciado** (fome, birra, sono, dor)
- Tendência ao **silêncio e pouca expressão facial** (risadas, sorrisos, dor)
- Ignora o **chamado pelo nome**
- **Não repete gestos** quando solicitado (mostrar língua, dar beijo, dar tchau)
- Dificuldade de se **interessar por brincadeiras**
- **Resistência a mudanças**, como por exemplo introdução de novos alimentos

minsau^{de}

Fonte: www.blog.saude.gov.br/ntu1ap

Os sinais relacionados na imagem acima são fáceis de serem notados. Quando

uma criança apresenta algum atraso no desenvolvimento, por mais que as vezes os pais não queiram admitir, os pais percebem. Entretanto, alguns preferem ignorar e achar que tudo tem o seu devido tempo.

A criança vive em constante mudança em seu desenvolvimento que se inicia desde o útero durante sua formação, depois ao nascer o desenvolvimento continua acontecendo gradativamente e todo esse processo de desenvolvimento é acompanhado pelos pais e pelo pediatra durante as consultas.

O professor começa apresentando as dificuldades que o aluno está tendo em sala de aula, pontuando alguns atrasos, sejam na fala, na coordenação motora ou mesmo na interação social e sinalizam a necessidade de uma possível avaliação no pediatra, que a partir daí, inicia os encaminhamentos, se necessário.

Caso a criança tenha algum atraso com o desenvolvimento esperado pela idade, deve-se procurar um profissional da área da saúde para buscar tratamento prévio e um diagnóstico (Varella & Amaral, 2018).

Ao receber o laudo que comprova o diagnóstico de autismo os pais devem correr contra o tempo para buscar os tratamentos necessários. O diagnóstico precoce, bem como, ajuda profissional desde cedo, contribui positivamente na aprendizagem escolar dos alunos com TEA.

Outro fator muito importante é a aceitação dos pais, que, começam a buscar formas de contribuir com os atrasos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança através de tratamentos com Terapeutas ocupacional, fonoaudiólogos, Psicólogos, Psicopedagogas, dentre outros profissionais. Entretanto, nem todas as famílias que recebem o diagnóstico de autismo tem acesso aos tratamentos necessários. Muitos não possuem plano de saúde ou condição de pagar as consultas particulares e dependem única e exclusivamente do SUS (Sistema Único de Saúde), e a demanda de atendimento na área da saúde é muito grande e os agendamentos de atendimento são demorados. (Glat; Muñoz, 2015, p. 189).

Cada minuto no autismo é fundamental, ou seja, quanto antes for diagnosticado, maior será a chance de as intervenções darem certo, desenvolvendo que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, e conseqüentemente, facilita o desempenho escolar.

Os professores, em sua maioria, passam mais tempo com as crianças, do que os próprios pais passam com eles, assim, são os professores que mais tem contato e conseguem visualizar muitas das características e outros sinais que algumas vezes passam despercebidas pelos pais e pela família. Entretanto, existem também os casos em que os pais aparentam não querer enxergar o que está óbvio e isso é extremamente prejudicial no desenvolvimento da criança.

Serra (2010, p. 41), pontua que:

A família do indivíduo com autismo possui um papel decisivo no seu desenvolvimento. Sabemos que se trata de famílias que experimentam dores e decepções em diversas fases da vida, desde o momento da notícia da deficiência e durante o processo de desenvolvimento de seus filhos.

A criança, seja ela autista ou não, são dependentes dos seus pais e familiares que são os provedores de seus cuidados básicos e outras necessidades. Quando a família se vê diante de um diagnóstico de Autismo muitas vezes passam por um período de negação, apresentando dificuldades em aceitar e tal postura contribui para o atraso do início das intervenções necessárias. (Siege; Oliven, 2018, p. 217).

Conforme a Lei nº 12.764/2012 são direitos assegurados a pessoa Autista: a garantia à vida digna, a segurança, o lazer, e a proteção contra abusos e explorações. Além disso, a Lei garante o acesso a educação e se comprovado o diagnóstico, garante o direito ao acompanhante especializado, à previdência social, aos serviços de saúde com atendimento multiprofissional, com encaminhamentos e informações que contribua no tratamento e no diagnóstico precoce, dentre outros.

AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO REGULAR E A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS AUTISTAS

Iniciaremos seção ressaltando a importância de uma educação de qualidade que possa garantir o desenvolvimento integral da criança, independente de suas particularidades. Pois, a inclusão não se refere apenas ao direito do aluno com deficiência ir e vir para a escola, sem qualquer fundamento ou sentido, mas sim, que ele seja recebido e aceito em um lugar que se adapte a ele e busque suprir as suas necessidades. Visto que, partindo da citação:

Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem: toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam: designados e programas educacionais deveriam: ser implementados no sentido de levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer as tais necessidades. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. (Unesco, 1994, s/p).

No entanto, nem sempre as escolas estão preparadas para esta realidade. Muitas escolas e seus profissionais não possuem capacitação necessária para oferecer este atendimento e por vezes, falham na função de acolhedoras e inclusivas (Manton, 2015, p. 123). Para Glat (2007, p. 16), para que a escola se torne um ambiente inclusivo é necessário:

[...] formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares. (Glat, 2007, p.16)

A Educação inclusiva requer um olhar diferenciado dos governantes, mais investimentos direcionados a capacitação dos professores para que possam estar habilitados a atender as dificuldades específicas de seus alunos, bem como, propiciar um aprendizado na qual possam desenvolver suas habilidades.

O processo de ensino aprendizagem vai muito além de apenas conteúdos teóricos e práticos, exige-se também uma educação voltada em princípios de equidade, trabalhar o respeito uns com os outros, a conscientização e aceitação, bem como, combater qualquer tipo de exclusão ou preconceito.

As escolas regulares devem estar preparadas, não somente na estrutura física, na acessibilidade e locomoção das crianças com necessidades especiais, mas também, preparar sua equipe pedagógica, juntamente com os professores, propiciando e incentivando a capacitação continuada no intuito de estarem sempre em busca de novos conhecimentos e estratégias de aprendizado. Para Angelo:

Educar uma criança com necessidades educacionais especiais consiste em um fenômeno que permite ao professor refletir sobre suas práticas e suas concepções sobre um ensino que contemple todos os estudantes. Muitas vezes, o contato com essas crianças pode parecer assustador para o docente, principalmente se este possuir pouca experiência docente. É oportuno ressaltar que por mais importante que seja inserir a criança com deficiência na sala de aula regular, é necessário criar meios para que ela permaneça na escola, sem que tenha prejuízos em seu desenvolvimento (Angelo, 2021 p. 03).

Dito isso, é fundamental que os professores busquem sempre novos conhecimentos e enriqueçam seu currículo de aprendizado com o intuito de estarem sempre preparados para desenvolverem aulas diferenciadas e inovadoras, capazes de contribuir com o aprendizado de todos os seus alunos, independente de suas particularidades. Os professores, além de atuar com suas práticas pedagógicas, devem contribuir para a interação da criança com as demais crianças da sala, trabalhando o respeito as diferenças e outros conceitos.

O PROFESSOR DA SALA E A PARCERIA COM PROFESSOR DE APOIO ESPECIALIZADO.

Segundo a Lei número 12.764/2012 que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), toda criança autista têm o direito de ter um acompanhante especializado nas salas de aulas. Essa foi uma importante conquista na luta pela inclusão.

O professor de apoio especializado possui um papel muito importante na inclusão da criança autista no ensino regular, além de ser um suporte essencial ao professor regente da sala. Mas para que o aprendizado desta criança aconteça, faz se necessário uma parceria entre o professor de apoio e o professor regente, criando uma relação de cumplicidade

e troca de experiências, buscando desenvolver atividades no aluno inclusivo possa alcançar o aprendizado necessário ao seu desenvolvimento, mediante as suas possibilidades.

Infelizmente, a exclusão não é coisa que acontece somente entre adultos, a exclusão também ocorre entre as crianças, principalmente em relação às crianças com deficiência. Porém, se trabalhado com as crianças sobre o respeito ao outro e as diferenças e características que cada um possui, é fundamental para se trabalhar uma educação inclusiva. Assim, é fundamental que o professor fique atento a todas as possíveis situações que possam vir a acontecer em sala ou dentro dela com seus alunos.

[...] o professor nesse caso não vai ser mais só um transmissor de conhecimento e sim um mediador e orientador, onde estimula o ensino e aprendizagem envolvendo a turma. Não é suficiente somente a inclusão, a escola deve ofertar ensino de qualidade através do professor que deve desenvolver metodologias cabíveis para que se possa obter resultados positivos. O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. O aluno deve ser avaliado para colocá-lo num grupo adequado, considerando a idade global, fornecida pelo PEP-R, desenvolvimento e nível de comportamento. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas (Santos, 2008, p. 30).

Cabe também ao professor de apoio, contribuir com esse aprendizado, interagindo com a criança autista e o incentivando a conviver com as outras crianças, buscando auxiliá-los com sua dificuldade de interação. A inclusão requer transformação, não somente na forma de ensinar, mas também mudanças pessoais dos professores, em seus valores e ideias de como ensinar e para quem ensinar. Realizando um trabalho colaborativo, e em parceria, com planejamento e organização para atender as necessidades dos alunos.

Acreditasse, portanto, que não é o aluno que se adapta a escola e sim a escola que deve ser consciente de sua função e tornar-se disponível e inclusiva. A educação especial deve possibilitar ao aluno com necessidades que ele alcance os objetivos gerais da educação (BRASIL, 2001).

Schreiber (2012, p. 91) pontua sua definição do papel do profissional de apoio:

O profissional de apoio, na sua origem, não é proposto com o intuito de auxiliar o professor regente da classe comum. Entretanto, compreende-se que a sua existência contribui para a organização do trabalho docente com os alunos da modalidade Educação Especial, já que as funções delegadas a esse profissional envolvem o ensino de elementos importantes para o desenvolvimento pessoal e acadêmico desses sujeitos.

Mas infelizmente, nem todas as instituições de Educação oferecem este atendimento, não seguindo o que já está previsto em lei. Muitas crianças estão inseridas no Ensino Regular e possuem necessidades especiais, no entanto, não têm o acompanhamento com

professores de Apoio, muitas vezes, por falta de informação da família, sobre os seus direitos no ambiente escolar, ou mesmo por negligência da escola. E mediante a esta situação, muitas crianças autistas estão desassistidas em salas de aula. Na maioria das vezes, não por culpa do professor da sala, pois este está fazendo o possível dentro das suas possibilidades, para atender a todos os seus alunos, mas infelizmente, tem situações que fogem ao seu alcance.

Devido a estas situações, ao invés da criança estar se desenvolvendo e aprendendo, muitas crianças começam a se isolar, não interagir, algumas tendem a se tornar alunos mais agitados, o que, infelizmente acaba por comprometer o andamento da sala e até mesmo o comportamento dos outros alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conformidade com tudo que foi pesquisado para a realização deste estudo, observou-se que a educação inclusiva tem alcançado mudanças significativas para as crianças autistas, entretanto, ainda necessitam de alguns ajustes para propiciar um atendimento de melhor qualidade. Os direitos das crianças autistas precisam ser respeitados. Muitas escolas ainda não se adaptaram a nova realidade.

Outro fator importante é o papel do professor na Educação Infantil na identificação de possíveis casos de autismo. Quanto mais cedo o diagnóstico, melhor são os resultados nos tratamentos e terapias. Esta cada vez mais frequente e aumentando o número de crianças com atrasos na fala, estereotípias, problemas motores e de interação social e associado a isso, aparecem também algumas comorbidades, como a ansiedade, a hiperatividade e outros comportamentos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista que devem ser levados em consideração e informar a família, orientando-os a procurar, o quanto antes pela ajuda especializada na área. O professor não dá diagnóstico, ele auxilia na identificação de possíveis casos e orienta as famílias da melhor forma possível visando o bem estar e o desenvolvimento da criança.

Ressalta-se ainda que a inclusão da criança autista na Educação Infantil é muito importante e de extrema relevância ao seu desenvolvimento. A participação da escola nesse processo é assegurar que esta criança receba toda a atenção necessária para sua escolarização e para isso, o apoio da família é fundamental. Visto que, a família é a base principal da criança na qual ela deve se sentir amada, acolhida e aceita. O amor da família é fundamental em quaisquer circunstâncias e em qualquer fase da vida

A presença de um professor de apoio é uma conquista relacionada aos direitos dos Autistas, porém, não é uma condição obrigatória para a permanência da criança autista na escola.

O professor não deve fazer qualquer tipo de diferenciação em relação ao que um aluno consegue ou não fazer. O aluno autista deve ser visto com as mesmas condições de aprendizado dos demais alunos. Isto é inclusão com equidade. Perceber que o aluno autista é capaz de aprender e a desenvolver suas potencialidades. Como diz aquele ditado popular: Não devemos julgar o livro pela capa. Ou seja, o professor não deve julgar a capacidade do aluno em relação a sua deficiência ou dificuldades.

Se houver a parceria constante entre família e escola, mediada pelo professor que está desenvolvendo as práticas pedagógicas e direcionando o aprendizado do aluno, é

possível realizar um trabalho de qualidade no qual o aluno autista possa ser incluído da forma correta e sendo respeitado do jeito que ele é.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-V: **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (M. I. C. Nascimento, Trad.) Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 2013).

APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5**, estatísticas e ciências humanas: inflexões sobre normalizações e normatizações. [s.l.: s.n.]. v. 11.

BOSA, C. A.; CALLIAS, M. **Autismo**: breve revisão de diferentes abordagens. Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre. Vol. 13, n. 1, p. 167-177, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 25 de jun 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.**

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BORGES, D. B.; LUZ, G. H. **Centro do desenvolvimento do Autismo**. 2020. Disponível em: <anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/ttc-arq-urb-2020-1/tcc-arq-urb-diogo-breyne-centro-de-desenvolvimento-do-autismo.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011_2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 27 outubro 2024.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M.. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013.

GLAT, Rosana (org). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

Glat, R.; Muñoz, M. (2015). **Autismo**: Uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Roca.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov. 2010.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPEZ, J. C. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas**: contribuições psicopedagógicas. 2011. Trabalho final do curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) - Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Brasília, 2011.

Manton, G. (2015). **Educação Inclusiva**: Desafios e Possibilidades. São Paulo: Cortez.

MATTOS, R. C. F.; FARIA, M. A. de. Jogo e Aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. Volume 2, nº 1, 2011. Disponível em: <docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/regiane.pdf >. Acesso em: 30 jun 2024.

MIRANDA, K. S.; SILVA, M. M. K. **A importância do brincar na educação infantil**. XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino Americano de pós-graduação universidade do Vale da Paraíba.

NEGRINE, A. Concepção do jogo em Vygotsky: uma perspectiva psicopedagógica. **Revista Movimento**. Porto Alegre, ano 2, nº 2, junho 1995. Acesso em: 25 set 2023.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotski**: a relevância do social. São Paulo: Summus, 2015.

PIAGET, J. **A Formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zahar, 1971.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.MEC.gov.br>. Acesso em: 25 out. 2024.

Siege; Olivan, M. R. (2018). **Autismo**: Um guia para famílias e profissionais. São Paulo: Roca.

Varella, A. A. & Amaral, R. N. (2018). Os sinais precoces do Transtorno do Espectro Autista. In A. C. Sella, & D. M., Ribeiro, Daniela Mendonça. **Análise do comportamento aplicada ao Transtorno do Espectro Autista** (pp 38-44). Curitiba: Appris.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente - o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

PONTES, V. M. A.; ALENCAR, D. D. S. **O brincar na educação infantil**: um olhar sobre os(as) professores(as) e sua prática pedagógica. Disponível em: <repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3424/1/ACLNMO1112017.pdf>. Acessado em 25/06/2024.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca**: Sucata vira Brinquedo. Artes Médicas. Porto Alegre. 1995.

SANTOS, A. M. T. dos. **Autismo**: desafio na alfabetização e no convívio escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008.

SERRA, Deyse. **Autismo, família e inclusão**. Polêm!ca, v. 9, n. 1, p. 40 – 56, janeiro/março 2010. Disponível em: <www.epublicacoes.uerj.br/ojs/index.php/polemica/article/viewFile/2693/1854>. Acesso em 12 de Set. de 2024.

SILVA, A.B.B; GAIATO, M.B; REVELES, L.T. **Mundo singular**: entenda o autismo. São Paulo: Fontanar, 2012.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995.

A LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O PROFESSOR POLIVALENTE

READING IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION AND THE MULTI-PURPOSE TEACHER

Recebido em: 05/05/2025

Aceito em: 25/05/2025

Seli Lopes Príncipe¹

Andréa de Paula Pires²

RESUMO

O presente trabalho, foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, para compreender como se dá o exercício profissional do pedagogo docente (polivalente) no ensino da leitura nos anos iniciais, sobretudo, na contemporaneidade. A partir da pesquisa, destacam-se alguns desafios enfrentados pelo professor polivalente, como: domínio de diferentes saberes para o exercício da docência em diferentes níveis e modalidades de ensino; campo da linguagem possui suas complexidades e especificidades; algumas disciplinas nas licenciaturas não é suficiente para garantir reflexão e aprofundamento necessários para o ensino da leitura; ensinar todos os componentes curriculares, nos anos iniciais do ensino fundamental; buscar meios para melhor ensinar o seu alunado, mas também ter um vasto acervo de conhecimentos pedagógicos como gestor, para orientar os professores, estudantes e família; formação continuada que atenda as necessidades reais do professor polivalente, entre outros. Apesar dos desafios encontrados, práticas pedagógicas que valorizam a diversidade de textos e contextos, a formação continuada e a integração de tecnologias mostram-se como caminhos viáveis para melhorar o ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Leitura. Mediatizada. Professor Polivalente.

ABSTRACT

This work was developed through bibliographical research to understand how the professional practice of the (multi-skilled) pedagogue in teaching reading in the early years takes place, especially in contemporary times. Based on the research, some challenges faced by the multi-skilled teacher are highlighted, such as: mastery of different knowledge for teaching at different levels and modalities of education; the field of language has its complexities and specificities; some subjects in undergraduate courses are not enough to guarantee the reflection and in-depth study necessary for teaching reading; teaching all curricular components in the early years of elementary school; seeking ways to better teach their students, but also having a vast collection of pedagogical knowledge as a manager, to guide teachers, students and families; continuing education that meets the real needs of the multi-skilled teacher, among others. Despite the challenges encountered, pedagogical practices that value the diversity of texts and contexts, ongoing training and the integration of technologies appear to be viable ways to improve the teaching of reading in the initial years of Elementary School.

Keywords: Reading. Mediatized. Versatile Teacher.

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 pesquisa em tela é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvido no curso de segunda licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), ofertado na modalidade à distância (EaD). O tema surgiu por meio do interesse em investigar a relação entre a formação inicial do professor polivalente que se habilita para ensinar o componente de Língua Portuguesa e novas práticas sociais de leitura no digital. O interesse inicial pela temática se justifica pelas reflexões sobre os avanços ocorridos desde a minha formação no curso de Licenciatura em Letras.

A presente pesquisa aborda a importância crucial da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental e a integração das tecnologias digitais no processo de ensino/aprendizagem em uma sociedade cada vez mais midiaticizada reconhecendo a leitura como um pilar essencial para o exercício pleno da cidadania e o acesso ao conhecimento.

Este estudo se alinha às diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é também destacada, fornecendo uma orientação atualizada para a educação brasileira e enfatizando a importância do uso crítico e significativo das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nas práticas sociais e escolares, especialmente no ensino de Língua Portuguesa.

Diante disso, a pesquisa busca responder à seguinte problemática como se dá o exercício profissional do pedagogo docente (polivalente) no ensino da leitura nos anos iniciais, sobretudo, na contemporaneidade?

Para tanto, serão apresentadas as reflexões derivadas da literatura e práticas observadas, oferecendo uma visão sobre o tema e destacando sua relevância para a educação atual.

Neste contexto, o artigo oferece ainda reflexões sobre as práticas de leitura em ambientes digitais, sublinhando a influência das tecnologias no modo como os textos são lidos e compreendidos. A análise inclui diferentes tipos de leitores e as transformações nas práticas de leitura decorrentes da crescente presença das TDIC na sociedade.

O objetivo deste estudo é investigar os desafios que são enfrentados pelo professor polivalente no ensino de leitura, sobretudo, na contemporaneidade. Especificamente, busca-se discorrer sobre o ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental; discutir a leitura em sociedades midiaticizadas; e, discutir sobre o exercício profissional do pedagogo docente polivalente, responsável pelo ensino de língua portuguesa.

Para explorar estas questões, o artigo está estruturado em três seções principais: 1. O Ensino da Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 2. A Leitura na Sociedade Midiaticizada; 3. O Professor Polivalente no Ensino da Leitura na Contemporaneidade.

O ENSINO DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental desempenha um papel fundamental no desenvolvimento acadêmico e pessoal das crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 estabelece diretrizes importantes para o ensino da leitura nesse contexto, reconhecendo-a como uma habilidade essencial para o pleno exercício da cidadania e para o acesso ao conhecimento Brasil, (1996).

De acordo com a LDB 9394/96, o ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser desenvolvido de forma a promover a alfabetização plena e a competência leitora dos alunos. Isso implica não apenas ensinar as crianças a decodificar palavras e frases, mas também a compreender e interpretar textos de diferentes gêneros e modalidades. Além disso, a LDB destaca a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade linguística e cultural dos alunos, levando em consideração suas experiências de vida e seus contextos sociais. Isso significa que o ensino da leitura deve ser sensível às particularidades de cada aluno, respeitando suas diferenças e promovendo um ambiente inclusivo de aprendizagem, (Brasil, 1996).

Outro aspecto relevante abordado pela LDB é a necessidade de formação adequada dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no que diz respeito ao ensino da leitura. Os educadores devem estar preparados para utilizar metodologias eficazes de ensino da leitura, bem como para avaliar o progresso dos alunos de maneira contínua e significativa. A LDB ressalta a importância da parceria entre escola e família no processo de ensino da leitura. Os pais e responsáveis devem ser envolvidos ativamente no acompanhamento da aprendizagem de seus filhos, contribuindo para a criação de um ambiente favorável à prática da leitura em casa e para o desenvolvimento de habilidades leitoras desde a mais tenra idade, (Brasil, 1996).

Em resumo, a LDB 9394/96 estabelece diretrizes importantes para o ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando a importância da alfabetização plena, da valorização da diversidade, da formação adequada dos professores e da parceria escola-família. Essas diretrizes são fundamentais para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver plenamente suas habilidades leitoras.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) é o recente documento aprovado e atualizado da educação brasileira, sendo referência obrigatória, para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas, para todas as etapas da Educação Básica. A Base orienta quanto ao desenvolvimento de dez competências gerais que os estudantes devem possuir. Dentre essas competências, enfatizamos, neste trabalho, a quinta como referência para introduzir a relevância do uso das TDIC no processo de ensino/aprendizagem, em particular no ensino de Língua Portuguesa. Segundo a BNCC (Brasil, 2017), os estudantes devem:

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

Para além da cultura do impresso, os modos de ler vêm se modificando com o avanço tecnológico/digital da sociedade e, com isso, temos vivenciado o surgimento de novas práticas letradas, assim como de gêneros emergentes. Como ressalta Neves *et al.* (2020), o uso das TDIC modificou a leitura e a escrita em ambientes digitais, a forma de se comunicar e interagir em rede, o que potencializou não só o surgimento de novas formas de letramentos, como também o desenvolvimento de habilidades pertencentes à esfera digital.

A BNCC, no seu discurso prescritivo, incorpora essas novas práticas letradas, assim enfatiza a importância, nessas práticas dos textos multissemióticos (mistura de várias linguagens como imagens, ícones e desenhos). Nesse contexto, Neves *et al.* (2020) apontam a necessidade de a escola oferecer uma formação que ajude o estudante a desenvolver práticas de letramentos para essa nova realidade, como perceber e saber usar os hipertextos durante a navegação, ter cuidado com os links de propaganda, reconhecer os recursos multimodais usados para atrair sua atenção e levá-lo a acessar “lugares” que não eram seu destino (Neves *et al.*, 2020).

Para Santos (2022), a BNCC orienta os currículos escolares na Educação Básica, em todas as áreas de conhecimento, em suas diversidades multissemióticas e culturais. O ambiente escolar pode ser o lugar responsável pela ampliação da competência letrada dos estudantes, como: atribuir sentido ao texto, realizar a curadoria de informações, a ética do discurso, etc. conforme preconiza a Base em sua quinta competência. Esse autor também aponta o problema da infraestrutura das escolas: as instituições de ensino, por meio da gestão e do corpo docente encontram dificuldades para o desenvolvimento da cultura digital (Santos, 2022).

Neves (2020) evidencia o papel da educação com espaços que favoreçam o letramento digital, dentro do componente de Língua Portuguesa, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades para leitura e produção de textos digitais. Freitas (2010, p. 339) define o conceito de letramento digital como “o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em múltiplos formatos, vinda de variadas fontes”. Sobre a prática de leitura, as autoras Neves e Freitas (2020, p. 1095, grifos dos autores) citam:

[...] com o passar do tempo, foi sendo percebido que o ato de ler é o ato de ler em qualquer lugar e que a leitura em ambientes digitais não estava fazendo nenhuma ruptura com o texto escrito. Que a alfabetização continua sendo necessária para codificar e decodificar a língua e o letramento necessário para as práticas desta leitura. Entendeu-se também que o texto não é linear nem impresso e nem digital, portanto, a leitura não é linear.

Porém, cabe questionar: será que os modos de ler são iguais? Na realidade socio-cultural do estudante, ele vivencia diversas modalidades de texto. Segundo Santos (2022, p. 60), “os modos de ler se ampliam e não estão focalizados apenas, no impresso ou no texto verbal, mas também nos textos multiletrados e multimodais [...] dotados dessa ubiquidade dão lugar aos sons, os movimentos, aos infográficos”. Diante disso, enquanto docentes precisamos desenvolver a competência letrada dos estudantes, pois esperamos uma apropriação crítica e reflexiva das tecnologias para além da simples utilização, mas também a urgência de formar usuários críticos, criativos e éticos em suas produções, postagens e leituras (Neves *et al.*, 2020).

Nesse sentido, na escola é salutar o desenvolvimento de conhecimentos sobre os multiletramentos. Em 1996, nos Estados Unidos, o grupo de Nova Londres iniciou uma discussão inovadora que resultou no manifesto da pedagogia dos multiletramentos. Conforme Rojo (2012), o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos de multiplicidade presente na sociedade, principalmente as urbanas, a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos. A autora defende

uma “pedagogia dos multiletramentos” na vivência de práticas situadas, análise crítica; produção de sentidos; transformação. Mas, por que propor uma pedagogia dos multiletramentos?

A Pedagogia dos Multiletramentos nos direciona para a valorização não só de objetos culturais, linguísticos híbridos e impuros, mas também marginais. Para isso, numa proposta de design, a Pedagogia dos Multiletramentos transgride as relações de poder, desterritorializa os cânones e os textos eruditos. Dessa maneira, há lugar para a cultura de classes populares, movimento que permite o acesso ao conteúdo central e marginal, tornando os sujeitos mais críticos e questionadores. Com isso, oportuniza maior visibilidade ao que não tinha espaço em contextos de letramento autônomo e canônico (Santos, 2022, p. 70).

Portanto, compreendemos a prática de leitura realizada pelos estudantes como prática social situada, adaptada a um contexto específico. Kleiman (2005, p. 25), ao discutir sobre a ampliação do conceito de letramento, chama atenção para sua característica como prática situada, devido ao entrosamento entre a prática social e a situação, pois faz parte da capacidade humana contextualizar os saberes e as experiências. Conforme a autora, as práticas de letramento correspondem a um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização” (Kleiman, 2005, p. 12).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a leitura desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. É mais do que simplesmente decodificar palavras; é a porta de entrada para o mundo do conhecimento, da imaginação e da expressão. Nessa fase, o ensino da leitura abrange desde a decodificação de palavras até a compreensão de textos, passando pela exploração de diversos gêneros textuais. É fundamental que os alunos desenvolvam não apenas a habilidade de ler, mas também o gosto e o hábito pela leitura, através da seleção de livros interessantes e adequados ao seu nível de desenvolvimento.

A importância da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental é vasta e impacta diretamente no futuro acadêmico e pessoal dos estudantes. A capacidade de ler com eficiência é essencial para o sucesso em todas as áreas do currículo, pois, sem habilidades sólidas de leitura, os alunos podem enfrentar dificuldades em compreender textos em disciplinas como matemática, ciências e estudos sociais. Além disso, a leitura contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, ampliando seu vocabulário, melhorando sua gramática e ajudando-as a se expressarem de forma mais clara e eficaz.

Além de seu impacto acadêmico, a leitura também estimula a imaginação e a criatividade das crianças, levando-as a mundos imaginários e enriquecendo sua experiência emocional. Ao se envolverem com personagens e situações presentes nos textos, as crianças desenvolvem empatia e habilidades sociais, aprendendo sobre diferentes perspectivas e experiências de vida. A leitura também desempenha um papel crucial na construção da identidade das crianças, permitindo que elas se identifiquem com personagens e histórias que reflitam suas próprias experiências e cultura.

Para envolver a família e estimular a leitura das crianças, a BNCC conta com um projeto chamado Maleta Viajante, uma iniciativa que pode ser integrada de forma bastante proveitosa à proposta da BNCC. Essa atividade consiste em uma caixa ou mala contendo materiais diversos, como livros, jogos, brinquedos, recursos audiovisuais e outros objetos relacionados a um tema específico ou área do conhecimento.

Na BNCC, a Maleta Viajante encontra espaço especialmente nos objetivos de desenvolvimento das competências socioemocionais, interdisciplinares e de estímulo à leitura e à escrita. Ela promove a contextualização dos conteúdos curriculares, estimula a curiosidade e a investigação, favorece a autonomia dos estudantes e propicia experiências significativas de aprendizagem.

Pensando nos multiletramentos, a contação de histórias realiza um papel importantíssimo para que isso aconteça. Ela estimula a imaginação e a criatividade das crianças, levando-as a mundos imaginários e despertando seu interesse pela leitura e pela literatura. Ao ouvirem histórias sendo contadas de maneira envolvente e cativante, os alunos são motivados a explorar novos universos e a desenvolver sua própria imaginação.

Além disso, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e para a ampliação do vocabulário das crianças. Ao ouvirem diferentes tipos de narrativas e serem expostas a uma variedade de palavras e expressões, as crianças enriquecem sua linguagem e desenvolvem habilidades de comunicação mais eficazes.

Outro aspecto importante da contação de histórias é seu potencial para promover valores e habilidades sociais. Através das personagens e das situações presentes nas histórias, as crianças podem aprender sobre empatia, respeito, solidariedade e outros valores fundamentais para uma convivência harmoniosa em sociedade. A contação de histórias pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a diversidade. Ao selecionar narrativas que refletem diferentes culturas, experiências e realidades sociais, os educadores podem ajudar a criar um ambiente inclusivo e respeitoso, onde todas as crianças se sintam representadas e valorizadas.

A LEITURA NA SOCIEDADE MEDIATIZADA

Na atualidade, vivemos em uma sociedade hiperconectada (Santos, 2022), marcada fortemente com a presença do digital, no ambiente cotidiano, sendo que essa hiperconexão ocorre no ciberespaço. Lévy (2010) ajuda a definir o termo cibercultura, como um conjunto de técnicas, práticas e atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço. De acordo com Lévy:

O ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (Lévy, 2010, p. 17).

Diante disso, pretendemos esboçar reflexões sobre as atuais práticas de leituras, em um ambiente completamente digital. As reflexões de Anecleto *et al.* (2020) contribuem para o estudo ao reconhecer que não há como evitar o uso e a força das tecnologias em nossas vidas. De acordo com os autores, não basta ensinar a ler e a escrever somente em

suportes analógicos; porém, vale incluir no planejamento diário atividades com o uso das TDIC de forma crítica. No entanto, se o estudante for capacitado e ter contato com os recursos digitais disponíveis, será possível o melhor desempenho de seus vários papéis sociais (Anecleto *et al.*, 2020).

Segundo Valletta e Basso (2019), a forma de se comunicar alterou-se com a chegada das TDIC. Por exemplo, no uso do aplicativo WhatsApp, estão presentes alguns elementos como marcas da oralidade, abreviação, ícones, emojis, imagens, vídeos, sons, entre outros. Nas palavras das autoras:

Palavras tornaram-se ícones pelo uso de emotions, frases não são mais desenvolvidas em sua totalidade; surgindo, assim, formas abreviadas como “blz?” (Beleza?). Com expressões e movimentos ao “toque dos dedos”, nas telas touchscreen, as crianças e os jovens provocaram inquietações no contexto educacional (Valletta; Basso, 2019, p. 783).

Conforme diz Santos (2022, p. 59), “na antiguidade, as práticas de leitura eram realizadas em materiais físicos: em ossos; pergaminhos; papiro; entre outros. Na atual Era os suportes mudaram, os modos e as práticas de leitura também”. Nesse sentido, nosso estudo se direciona para os modos de ler propiciados pelos ambientes digitais, pois vemos que a mudança do suporte influencia na leitura dos sujeitos, com apenas um toque dos dedos podemos acessar um “universo oceânico de informações” (Lévy, 2010) pelo uso de dispositivos móveis como tablets e smartphones, além de participar de prática de leitura em telas digitais, nas placas, nos letreiros de ônibus, nos bancos e vários suportes espalhados em nosso lugar de vivência. Assim, diante do exposto, “o que se propõe não é uma ruptura do impresso para o digital, o virtual e o presencial. Estes elementos não são opostos, são complementares” (Neves *et al.*, 2020, p. 1091).

Santaella (2013) identificou três grandes tipos de leitores: o contemplativo, o movente, o imersivo e, recentemente, o ubíquo, um novo tipo de leitor. Ao relacionar o leitor movente e o leitor imersivo, a autora aponta que o leitor ubíquo ao viver cercado por tecnologias digitais móveis pode ler seus conteúdos em smartphones, tablets e suportes digitais, conectados à internet e, a partir daí, a todo instante está transitando em informação, enquanto se movimenta no espaço físico, pela sua hipermobilidade.

Do leitor movente, o leitor ubíquo herdou a capacidade de ler e transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam, enfim esse leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se ao nomadismo próprio da aceleração e burburinho do mundo no qual circula em carros, transportes coletivos e velozmente a pé (Santaella, 2013, n.p).

Em paralelo, Pereira (2021) complementa que podemos perceber algumas mudanças nos modos de ler, devido à democratização de acesso aos meios digitais e, portanto, ao ler um texto, observamos a inclusão do audiovisual com imagem, cor, som e movimento, o uso de linguagem verbal e não verbal, o uso de hiperlinks, além de uma aproximação entre o autor (produtor) e o leitor (cocriador). A autora explicita que:

A partir do uso mais amplo dos suportes virtuais, a leitura passa a apresentar novas estruturas, significados e ações, promovendo mudanças nos modos de ler, analisar e entender um texto. O leitor passa a interagir com o autor e com o texto, o qual apresenta diversas possibilidades de configuração visual — com hiperlinks e representações de som e imagem. Em muitos casos, o leitor também é cocriador de conteúdo, o que permite considerá-lo como um interlocutor colaborativo (Pereira, 2021, p. 104 — grifo dos autores).

Por último, podemos questionar: o suporte do texto influencia no ato de ler? Já foi mencionado aqui que a leitura remonta à Antiguidade, quando eram realizadas em meios físicos e se modificou até chegar em ambientes digitais. Destacamos, também, que a prática de leitura faz parte do nosso cotidiano, já que a todo instante, deparamo-nos com várias situações em nossa vivência, como ler uma mensagem instantânea no aplicativo WhatsApp, um painel de ônibus, nos bancos e vários painéis digitais, etc. Ou seja, notamos que o surgimento de novos gêneros digitais e os avanços das tecnologias na sociedade têm influenciado as atuais práticas de leitura. Logo, a cultura digital não exclui a do impresso, uma vez que são complementares.

A partir dessas considerações, vemos que a prática de aprendizagem ubíqua de um texto multimodal precisa contemplar o texto em sua totalidade de sentidos. Há a necessidade de desenvolver habilidades pertencentes da cultura digital para interagir no ciberespaço, a exemplo, o letramento digital, enquanto uma possibilidade para auxiliar o discente, no combate às Fakes News'. Por conseguinte, Freitas (2010, p. 348) coloca “uma das características do letramento digital: associar informações, ter uma perspectiva crítica diante delas, transformando-as em conhecimento”. Com isso, observamos que a prática de leitura precisa ser explorada na Educação Básica, já que ao desenvolver no discente o senso crítico adequado, dará condições de identificar uma notícia de conteúdos falsos.

Assim, percebemos a relevância de os professores planejarem situações didáticas voltadas à formação ética do leitor/autor como: ensinar a chegar à fonte da informação, a ter senso crítico para analisar os dados e saber os comportamentos e atitudes esperados na internet.

No que tange à BNCC, documento norteador que entrou em vigor no ano de 2017, define as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas em cada etapa da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com o objetivo de promover uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva em todo o país. No contexto da cultura digital, a BNCC reconhece a importância crescente das tecnologias digitais na sociedade contemporânea e a necessidade de preparar os alunos para participarem de forma crítica, responsável e criativa do mundo digital. Nesse sentido, a cultura digital está presente nas diferentes áreas do conhecimento e permeia várias competências e habilidades propostas pela BNCC, especialmente nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens e Ciências Humanas.

A cultura digital na BNCC abrange diversos aspectos, incluindo o uso ético e seguro da tecnologia, a compreensão dos impactos das tecnologias digitais na sociedade e no meio ambiente, o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, seleção e análise de informações online, a promoção da criatividade e da inovação através do uso de ferramentas digitais, entre outros. Além disso, a BNCC também destaca a importância de integrar as

tecnologias digitais de forma transversal no currículo escolar, ou seja, não apenas como uma disciplina isolada, mas como uma ferramenta que pode enriquecer e ampliar as possibilidades de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Isso inclui o uso de recursos digitais, como *softwares* educacionais, aplicativos, jogos digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros, para promover experiências de aprendizagem mais interativas, colaborativas e contextualizadas (Brasil, 2017).

Nesse sentido, o documento reconhece a importância da cultura digital na formação dos alunos do século XXI e estabelece diretrizes para sua integração de forma significativa e responsável no currículo escolar. Ao promover o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à cultura digital, ele denota preparar os alunos para enfrentarem os desafios e aproveitarem as oportunidades oferecidas pela sociedade digital contemporânea.

PROFESSOR POLIVALENTE NO ENSINO DA LEITURA NA CONTEMPORANEIDADE

Nesta seção, o foco é o conceito de polivalência na docência dos anos iniciais do ensino Fundamental, porque pretendemos discutir sobre o exercício profissional do pedagogo docente, responsável pelo ensino de Língua Portuguesa.

É notório que a prática do professor dos anos iniciais se constitui entre incertezas e fragilidades decorrentes de sua formação generalista, superficial, com pouco espaço para reflexão. Nesse sentido, Vacilotto e Fortunato (2020) apontam os desafios de um professor polivalente para o ensino dos conteúdos prescritos no currículo escolar, afirmando que cada campo do saber possui suas complexidades e especificidades, dentre eles, os da área de linguagem (Vacilotto; Fortunato, 2020). A esse respeito, os autores destacam que:

Em um dia de aula, o professor leciona cerca de duas ou três disciplinas, com conteúdo distintos, e isso pode gerar certo conflito aos professores, pois quando se está à frente de 30 alunos, não basta saber o conteúdo, mas conhecer meios que possibilitem ensinar distintos e diversos conteúdos curriculares a muitos e diferentes estudantes. Tarefa altamente complexa, que não pode ser tomada como algo trivial (Vacilotto; Fortunato 2022, p. 370 - grifo dos autores).

Os estudos de Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017, p. 24) destacam que “a questão da formação do professor polivalente, (sic) desapareceu dos cursos de pedagogia, das discussões, das pesquisas e das legislações”. Conforme os autores, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) definem um amplo campo de atuação profissional de pedagogos que se formam professores para a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, etc. Assim, percebemos que ainda são requeridas práticas de um profissional polivalente, com o domínio de diferentes saberes, para o exercício da docência em diferentes níveis e modalidades de ensino (Pimenta; Fusari; Pedroso; Pinto, 2017).

Nesse sentido, os mesmos autores constataam fragilidades em cursos de licenciatura em Pedagogia, porque alegam uma formação generalista do pedagogo. Diante do exposto, os autores dizem que ofertar algumas disciplinas nas licenciaturas não é suficiente para garantir reflexão e aprofundamento necessários, haja vista que essa formação “é general-

izante e superficial, e não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente” (Pimenta; Fusari; Pedroso; Pinto, 2017, p. 25).

Destarte, observamos na área da docência uma polivalência para ensinar todos os componentes curriculares nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que, “ao concluir o curso de Pedagogia, o egresso pode se tornar efetivamente um Professor Polivalente, além de estar apto a exercer diversos cargos na educação” (Vacilotto; Fortunato, 2020, p. 365-366).

Em paralelo, Abreu, Bazzo e Godoy (2013) apontam lacunas na formação inicial do pedagogo, no que diz respeito ao ensino de língua materna. Muito embora essa reflexão teórica encaminha nosso olhar para Educação Básica, considerando que “são os pedagogos os primeiros professores a criar as situações de aprendizagem para as crianças, os jovens e os adultos” (Abreu; Bazzo; Godoy, 2013, p. 348), em particular, envolvendo assuntos de compreensão leitora e produção textual. Logo, depreendemos que a atuação e a formação do licenciado em pedagogia pautam-se por várias possibilidades formativas (Abreu; Bazzo; Godoy, 2013).

Similarmente, Barbosa, Cancian e Weshenfelder (2018, p. 58) apresentam alguns desafios na formação do pedagogo generalista como: “ausência de definição sobre o campo de trabalho”, “ausência de aprofundamento teórico, metodológico e reflexivo”, “ausência de domínio dos saberes, dos conhecimentos e das linguagens simbólicas”, entre outros. De acordo com as autoras, é preciso avançar nas propostas de formação do pedagogo, para além dos aspectos positivos (ampliação de mundos e de oportunidades de empregos) ou de ausências (fragilidades), a fim de constituir competências docentes e capacidades (Barbosa; Cancian; Weshenfelder, 2018). Nessa visão, a proposta de tentar formar o superpedagogo, com o foco no mercado, desloca-se para um campo de atuação sem pesquisa, sem reflexão, sem consistência teórico-prática, etc.

Entretanto, analisar os avanços tecnológicos na sociedade em constante mudança requer estar aberto para nossa contemporaneidade. Sob essa perspectiva, o professor polivalente, devido à sua ampla formação, de superprofessor, precisa não só buscar meios para melhor ensinar o seu alunado, mas também ter um vasto acervo de conhecimentos pedagógicos como gestor, para orientar os professores, estudantes e família. Por isso, essas transformações tecnológicas caminham para um repensar, reinventar ou redesenhar nossas salas de aula, por meio de novas formas de ensinar e aprender, novas metodologias e formas de selecionar os conteúdos, com o intuito de mediar os processos de produção e autoria, coerentes com o momento atual.

Os professores polivalentes lidam com turmas heterogêneas, onde a diversidade de níveis de habilidade de leitura é uma constante. Pimenta e Lima (2012) destacam que essa variedade exige métodos diferenciados para atender às necessidades individuais dos alunos. A formação continuada é essencial, pois muitos docentes ainda carecem de treinamento específico para o uso eficaz das tecnologias educacionais (Lima e Miotto, 2007). Além disso, a infraestrutura escolar limitada apresenta um obstáculo significativo, dificultando a implementação de práticas inovadoras. A falta de recursos pedagógicos também é um empecilho para o desenvolvimento das atividades.

Sobre a pedagogia dos multiletramentos, Rojo (2009) enfatiza a importância do ensino, integrando textos digitais, visuais e sonoros para tornar o ensino mais relevante e

engajador. Utilizar diferentes tipos de mídias pode enriquecer a experiência de leitura dos alunos e promover uma compreensão mais abrangente. Rojo (2009) também argumenta que os multiletramentos são essenciais para desenvolver habilidades críticas em um mundo saturado de informações multimodais.

O conceito de multiletramentos, conforme discutido por Rojo (2009), enfatiza a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística dos estudantes. Na prática pedagógica do professor polivalente, isso significa incorporar diferentes tipos de textos e práticas de leitura que reflitam a realidade multicultural da sala de aula. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência de leitura, mas também promove a inclusão e o respeito pela diversidade.

Segundo Pereira (2021), os multiletramentos envolvem não apenas a leitura de textos impressos, mas também a interpretação de textos visuais, digitais e multimodais. Essa abordagem amplia o conceito tradicional de letramento e prepara os alunos para interagir com uma variedade de formas de comunicação na sociedade contemporânea.

Nas práticas interdisciplinares a leitura deve ser usada como uma ferramenta transversal em diversas disciplinas. Libâneo (2013) sugere que projetos que integrem conhecimentos de ciências, matemática e história podem não só reforçar a habilidade de leitura, mas também enriquecer o aprendizado geral. A interdisciplinaridade é uma estratégia eficaz para contextualizar o ensino e torná-lo mais significativo para os alunos.

A avaliação formativa é de suma importância. A forma de avaliar contínua permite um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento dos alunos, oferecendo feedback regular e personalizado Lima e Mioto, (2007). Isso ajuda a identificar e abordar dificuldades específicas, promovendo uma melhoria constante nas habilidades de leitura. Libâneo (2013) ressalta que a avaliação formativa é crucial para ajustar as estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos.

A utilização de tecnologias digitais pelos professores no ensino da leitura ainda é uma estratégia promissora. Rojo (2009) destaca que a integração de recursos tecnológicos pode facilitar o acesso a diversos tipos de textos e enriquecer as experiências de leitura. No entanto, para que essa integração seja eficaz, é necessário que os professores recebam formação adequada e que as escolas disponham dos recursos necessários. Na prática, isso não é comum nos cursos de aperfeiçoamento, nem tampouco recursos digitais nas escolas à disposição dos docentes. Pimenta e Lima (2012) também apontam que a tecnologia pode servir como um catalisador para práticas pedagógicas inovadoras, desde que os docentes estejam preparados para utilizá-la de forma pedagógica.

De acordo com a análise dos trabalhos, nota-se que o professor polivalente desempenha um papel crucial na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade no ensino da leitura. Apesar dos desafios encontrados, práticas pedagógicas que valorizam a diversidade de textos e contextos, a formação continuada e a integração de tecnologias mostram-se como caminhos viáveis para melhorar o ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa contínua e a reflexão sobre essas práticas são essenciais para desenvolver estratégias cada vez mais eficazes e adaptadas às necessidades contemporâneas dos alunos.

Destarte, observamos uma ampliação na formação do profissional licenciado em

Pedagogia e de suas possibilidades de atuação. Além disso, na contemporaneidade, apesar das

lacunas e fragilidades formativas, o componente de Língua Portuguesa, da área de Linguagens, fica sob responsabilidade do pedagogo docente que ainda são solicitadas práticas de um professor polivalente. Ainda assim, ele transita entre uma formação generalista e superficial até a possibilidade de uma formação global, que perpassa a Educação Básica e suas modalidades, evidenciando sua polivalência no ensino.

As práticas pedagógicas do professor polivalente no ensino da leitura na contemporaneidade são influenciadas por vários fatores, incluindo a integração de tecnologias digitais, a valorização dos multiletramentos e a necessidade de práticas inclusivas. Essas abordagens não apenas respondem às demandas de uma sociedade em constante mudança, mas também enriquecem a experiência de leitura dos alunos, preparando-os para uma participação ativa e crítica no mundo moderno.

O sucesso no ensino da leitura depende da capacidade do professor polivalente de se adaptar a essas novas realidades e de implementar práticas pedagógicas que atendam às diversas necessidades e contextos de seus alunos. Ao fazer isso, os professores não apenas promovem a alfabetização, mas também contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que os avanços tecnológicos e as transformações sociais têm moldado profundamente as práticas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desafiando educadores e gestores a repensarem suas abordagens pedagógicas. A partir da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos perceber uma clara orientação para a promoção de um ensino de leitura que atenda às demandas contemporâneas, valorizando não apenas a decodificação de palavras, mas também a compreensão crítica e reflexiva de textos em diferentes suportes e modalidades.

A LDB 9394/96 estabelece diretrizes essenciais para o ensino da leitura, destacando a importância da alfabetização plena e da valorização da diversidade linguística e cultural dos alunos. Além disso, ressalta a necessidade de formação adequada dos professores e da parceria entre escola e família para garantir uma educação de qualidade. Já a BNCC, por sua vez, reconhece a importância das tecnologias digitais no processo educacional e orienta para o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso crítico e ético dessas ferramentas.

A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional abre novas possibilidades para o ensino da leitura, permitindo a exploração de diferentes linguagens e a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e colaborativos. No entanto, é fundamental que os educadores estejam preparados para utilizar essas tecnologias de forma significativa e responsável, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse cenário, a figura do professor polivalente ganha destaque, pois é o responsável por articular diferentes saberes e práticas pedagógicas no ensino da leitura. Muitos desafios são enfrentados pelo professor polivalente, como: domínio de diferentes saberes para o

exercício da docência em diferentes níveis e modalidades de ensino; campo da linguagem possui suas complexidades e especificidades; algumas disciplinas nas licenciaturas não é suficiente para garantir reflexão e aprofundamento necessários para o ensino da leitura; ensinar todos os componentes curriculares, nos anos iniciais do ensino fundamental; buscar meios para melhor ensinar o seu alunado, mas também ter um vasto acervo de conhecimentos pedagógicos como gestor, para orientar os professores, estudantes e família; formação continuada que atenda às necessidades reais do professor polivalente, entre outros.

No entanto, é necessário repensar a formação inicial desses profissionais, garantindo uma preparação adequada para lidar com as demandas da sociedade contemporânea. A ênfase na formação ética e crítica dos alunos, aliada ao uso criativo e responsável das tecnologias digitais, pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; GODOY, Dalva Maria Alves. **O ensino da língua materna nos currículos dos cursos de Pedagogia**. Educ. PUC-Camp., Campinas: v. 18, n. 3, p. 341-348, set./dez. 2013. Disponível em: <periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/2369>. Acesso em: 16 jun. 2024.

ANECLETO, Úrsula Cunha et al. (orgs). **Tecnologias digitais e (multi)letramentos: inflexões teórico-metodológicas para a formação do professor**. Itabuna, BA: Mondrongo, 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESHENFELDER, Noeli Valentina. **Pedagogo generalista - professor de educação infantil: implicações e desafios da formação**. FAEEBA — Ed. e Contemp., Salvador: v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018. Disponível em: <www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/4966/3173/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Brasília**: MEC, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 31 jun. 2023.

FREITAS, Maria. Tere. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17>. Acesso em: 06 jul. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. **O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação**. Educ. Pesqui., São Paulo: v. 45, p. 1-18, 2019. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100563&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 jul. 2024.

KLEIMAN, Ângela B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.

LANDIN, Rita de Cassia de Souza; MONTEIRO, Maria Iolanda. **Softwares educativos**

e as práticas de leitura e escrita: possibilidades didáticas e metodológicas. Acta Sci. Educ., v. 42, e45356, 2020. Disponível em: <periodicos.uem.br/ojs/index.php/Acta-SciEduc/article/view/45356>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LEFFA, Vilson J. (org). **Pesquisa em Linguística Aplicada:** temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Telma Cristiane S. E. & MIOTO, Regina Célia Tamasso (2007). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes.

MARTINS, Erikson de Carvalho; SANTOS, Gilberto Lacerda. **O desenvolvimento da capacidade de argumentação em mídias sociais digitais:** o uso pedagógico do whatsapp. ETD- Educação Temática Digital, Campinas, SP: v. 20, n. 1, p. 137-152, jan./mar. 2018. Disponível em: <periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647934>. Acesso em: 18 abr. 2024.

NEVES, Beatriz Araújo de Rezende et al. Base Nacional Comum Curricular, tecnologias digitais e língua portuguesa: uma proposta para leitura e produção textual. **Revista Philologus**, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2020. Disponível em: <www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/344>. Acesso em: 08 jul. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PEREIRA, Luana Gomes. Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na contemporaneidade. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação** (online). Rio de Janeiro: v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: <recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/198>. Acesso em: 26 jun. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Os cursos de licenciatura em pedagogia:** fragilidades na formação inicial do professor polivalente. Educ. Pesqui., São Paulo: v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc-6MKb/abstract/?lang=pt>.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura Ubíqua.** São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Nádson Araújo dos. **Práticas de leitura na cultura digital sob a perspectiva dos multiletramentos.** 2022. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

UNICAMP. 2007. Disponível em: <www.letramento.iel.unicamp.br>. Acesso em: 11 jul. 2024.

VACILOTTO, Sonia Regina; FORTUNATO, Ivanilde Apoluceno. Educação, **Docência e Formação:** Desafios Contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2022.

WIEBUSCH, A.; LIMA, V. M. do R. **Inovação nas práticas pedagógicas no Ensino**

Superior: possibilidades para promover o engajamento acadêmico. Educação Por Escrito, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 154-169, 2019. DOI: 10.15448/2179-8435.2018.2.31607. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/31607>. Acesso em: 14 jun. 2024.

OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM AUTISMO NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

THE CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF INCLUDING STUDENTS WITH AUTISM IN THE REGULAR EDUCATION SYSTEM

Recebido em: 05/05/2025
Aceito em: 25/05/2025

Juliana Teles Silva¹
Andréa de Paula Pires²

RESUMO

Este artigo busca discutir sobre os desafios e possibilidades que envolvem o processo de inclusão dos alunos com autismo no sistema regular de ensino e as determinações legais que tratam sobre este aluno. Por meio de um levantamento bibliográfico envolvendo o tema, foi possível traçar resultados em que se evidenciou um número crescente de crianças com autismo na sociedade e na rede escolar. Ao mesmo tempo, ressalta-se a relevância da função do professor e de sua perspicácia em compreender estes alunos fazendo uso da procura incansável de uma formação adequada e colaborativa junto a outros profissionais da educação, sem desprezar o auxílio da utilização apropriada de recursos tecnológicos e pedagógicos acessíveis. Com o estudo, percebeu-se que os desafios ainda estão atrelados a capacidade do professor em trabalhar com estes alunos, visto que, os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista possuem dificuldade na comunicação e no relacionamento com os outros colegas e, por consequência no processo de ensino como a leitura, cálculos e escrita, o que muitas vezes acaba gerando a exclusão e a saída desse aluno da escola. Por outro lado, se temos várias dificuldades também possuímos várias possibilidades de desenvolvimento de materiais e recursos pedagógicos para incluí-los e inseri-los na nossa sociedade.

Palavras-chave: Autismo. Desafios. Possibilidades. Inclusão. Ensino Regular.

ABSTRACT

This article aims to discuss the challenges and possibilities involved in the inclusion process of students with autism in the regular education system, as well as the legal provisions concerning these students. Through a bibliographic review on the topic, the study identified a growing number of children with autism in society and within the school system. It also highlights the importance of the teacher's role and their ability to understand these students by seeking appropriate and collaborative training with other education professionals, making use of accessible technological and pedagogical resources. The study revealed that challenges remain closely linked to the teacher's ability to work with these students, as individuals with Autism Spectrum Disorder often face difficulties in communication and social interaction, which affect learning processes such as reading, math, and writing, potentially leading to exclusion and school dropout. Despite these challenges, there are many possibilities for developing materials and pedagogical strategies that support their inclusion and integration into society.

Keywords: Autism. Challenges. Possibilities. Inclusion. Regular Education.

¹ Graduanda 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 inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no sistema regular de ensino requer superação de desafios, principalmente na parte de capacitação e preparação de docentes para trabalhar com as necessidades desses alunos, haja vista que, incluir pessoa com deficiência não se limita a efetuar somente a matrícula e garantir o seu acesso à rede de ensino, mas sim ofertar possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do mesmo, para que, este dentro de sua capacidade e especificidade consiga se desenvolver. Cabe à instituição escolar, enquanto instrumento de desenvolvimento e aprendizagem, oferecer uma educação de qualidade a este aluno, de acordo com as suas singularidades.

Para Cunha (2014, p. 101) “não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. Pois é necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”. Dessa forma, é essencial que os professores estejam preparados e aptos a receber esses alunos, para que estes consigam desenvolver-se.

No cotidiano escolar, frequentemente, muitos professores mencionam que não se sentem preparados para trabalhar com alunos autistas. Neste sentido, é essencial que as secretarias de educação oportunizem aos profissionais de ensino formações pedagógicas para desenvolver práticas de ensino capazes de atender as necessidades dos alunos com TEA, tendo em vista que essa não é somente uma obrigação dos professores especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas de todos os professores da rede de ensino.

Dessa forma, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino e a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na rede regular de ensino, explicamos o desenvolvimento desse estudo como um instrumento de auxílio dos questionamentos dos desafios e das práticas eficazes do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com TEA.

Para tanto, problematizaremos quais são os desafios e possibilidades que envolvem o processo de inclusão dos alunos com autismo no sistema regular de ensino, o que inclui os direitos dos alunos com Transtorno do Espectro Autista e como os professores podem contribuir para que a inclusão aconteça de forma efetiva, com a utilização dos recursos disponíveis, tornando esse trabalho uma fonte de aquisição de saber teórico metodológico para a prática escolar.

Assim, justificamos a escolha do tema deste trabalho a partir do interesse pessoal a respeito da necessidade e importância do assunto em relação ao processo de formação docente. Deste modo, enfatizo que o desejo em pesquisar acerca do autismo e temáticas relacionadas, surgiu das indagações e dúvidas pessoais de como planejar, agir e conduzir práticas pedagógicas inclusivas com crianças autistas. Mediante a suma importância deste conhecimento para a atuação docente, optei por este tema recente e desafiador em relação à produção de estudos e pesquisas publicadas com o intuito de ampliar meus saberes prévios, bem como construir de maneira rica, sólida e efetiva novos conhecimentos.

Nesse viés, é fundamental compreender o papel do professor como agente transformador, que vai conduzir este aluno no processo de ensino e aprendizagem, pois o mesmo deve ter o olhar atento às potencialidades de cada aluno, para que este seja incluído de fato, para que suas capacidades sejam desenvolvidas uma vez que, a escola deve ser um ambiente de acolhimento e inclusão, onde o indivíduo consiga desenvolver-se mesmo pos-

suindo limitações. Para tanto, para que o propósito deste estudo seja alcançado, o mesmo pesquisará os principais desafios encontrados pelas escolas ao receber esses alunos, e as possíveis soluções advindas desse levantamento bibliográfico; especificamente, a fim de detalhar o assunto. O estudo também fará um levantamento das leis e regulamentos em vigência para demonstrar quais são os direitos desses alunos no sistema regular de ensino, destacando como os professores podem contribuir para a inclusão dos alunos com TEA nas salas de aula do Ensino Comum e como a tecnologia e os possíveis recursos disponíveis no âmbito da educação de autistas, podem beneficiar no apoio ao ensino e aprendizagem.

Assim, para que o estudo se concretize na prática, o mesmo fará um estudo de natureza qualitativa com base em fontes bibliográficas para embasar os dados e fundamentar a pesquisa. O estudo perpetrará um levantamento de dados por meio de estudos de livros, revistas e trabalhos acadêmicos de como está sendo feita a inclusão dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista no sistema regular de ensino, quais os desafios mais levantados e apontados pelos pesquisadores, e quais as propostas pedagógicas mais aplicáveis ao receber esses alunos nas instituições escolares.

A pesquisa também levantará dados sobre a importância da capacitação pedagógica por parte dos professores para o processo de ensino dos alunos autistas. Ao mesmo tempo, também serão levantadas as práticas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes, ressaltando a importância ou não da tecnologia para o desenvolvimento dos alunos com TEA. Serão apontados quais são os direitos e as leis que ampara a inclusão desses alunos no sistema regular de ensino, assim como serão mencionados os artigos científicos mais correlacionados ao tema outrora publicado pelos autores, a fim de sistematizar o estudo de modo que, esta pesquisa torne-se um instrumento de ajuda pedagógica. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se por ser um instrumento desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos que são catalogados e classificados para auxiliar o pesquisador em seu estudo.

HISTÓRIA DO TERMO DO ESPECTRO AUTISTA

Vários são os desafios evidenciados enfrentados na inclusão dos alunos com autismo no ambiente regular de ensino, desde que o termo “autismo” foi criado e estudado. Estudos descrevem que o termo decorre de origem grega e quer dizer “autós” ou “de si mesmo”, e foi empregado dentro da psiquiatria para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmo, ou seja, voltados para o próprio indivíduo (Orru, 2012, p.17).

Em torno de 1906, um psiquiatra chamado Plouller foi o primeiro a utilizar o termo autismo. Naquela época, ele concentrava seus estudos nos pacientes com esquizofrenia (Gaudere, 1993). Posteriormente a esses estudos e investigações científicas sobre o autismo, foi apresentado pelo Dr. Leo Kanner, na década de 1940, um estudo intitulado “distúrbio autístico do contato afetivo”, mais precisamente no ano de 1943, onde Kanner descreveu o Autismo como uma forma de psicose, explicando que poderia surgir devido à falta de afeto dos pais. Tal condição resultaria em um comportamento peculiar na criança, impossibilitando-a de criar laços com os demais, levando-a a se isolar, buscar refúgio na fantasia e desenvolver comportamentos obsessivos.

Paralelamente aos estudos de Kanner, em 1944, Asperger desenvolveu novas abordagens, que levaram outros pesquisadores, anos posteriores, a explorar as características

e ampla gama de sintomas apresentados pelo autismo, utilizando novas abordagens como referência. No momento, o autismo é classificado como um distúrbio do desenvolvimento que se manifesta por mudanças que surgem já em tenra idade, geralmente antes dos três anos, resultando em diversos e diferentes efeitos em áreas importantes do desenvolvimento humano, como a comunicação, interação social e aprendizagem (Mello, 2007, p. 16).

De acordo com Kuperstein e Missalglia (2005), à medida que as pesquisas científicas progrediram, concluiu-se que o autismo é caracterizado como um transtorno no desenvolvimento e não propriamente um transtorno efetivo.

Para Braunwald (1988), o autismo é descrito como uma síndrome que envolve um transtorno generalizado no desenvolvimento da personalidade. Nesse sentido, o autor indica que o autismo se caracteriza pela incapacidade da criança em estabelecer relações sociais comuns, ou seja, pela dificuldade de se comunicar, sendo definido como um distúrbio do desenvolvimento cerebral, embora sua causa seja incerta.

Segundo a classificação Internacional de Doenças adotada pela legislação brasileira, o autismo e a síndrome de Asperger foram absorvidos em um único diagnóstico. De acordo com a classificação, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se manifesta no neurodesenvolvimento da criança, ainda muito cedo, antes do período escolar, e tem como característica prejuízos no funcionamento social, pessoal e acadêmico, os quais variam desde dificuldade na aprendizagem até no controle de atividades do dia a dia, assim como habilidades sociais e inteligência.

Biasão (2014, p. 115) descreve o TEA como “[...] uma doença do neurodesenvolvimento, de causas genéticas e ambientais e que afeta, aproximadamente, uma a cada 100 crianças”. De acordo com a autora, o TEA apresenta características diferentes, visto que alguns indivíduos acometidos por esse transtorno não falam e apresentam movimentos repetitivos, enquanto outros demonstram inteligência normal e interesses peculiares.

Nessa perspectiva, o Transtorno do Espectro Autista afeta principalmente a habilidade social, ou seja, os indivíduos que possuem esse transtorno têm sérias dificuldades de interagir com as outras pessoas e de socializar-se em grupos (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

De acordo com a nova classificação de deficiência mental, baseada no conceito publicado no ano de 1992 pela Associação Americana de Deficiência Mental, considera-se deficiência mental não mais um traço absoluto da pessoa que a tem, mas sim, um atributo que interage com seu ambiente físico e humano, os quais, por sua vez, precisam adaptar-se às necessidades dessa pessoa oferecendo-lhes os recursos necessários para ela interagir em 10 áreas de habilidades adaptativas, que são: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho (David, 2015).

Com base nesses conceitos de desenvolvimento de pessoas com Transtornos do Espectro Autista e voltados para a área da educação, vários autores, como Freire (2000) destacam que o ato de ensinar é marcado pelo encontro com o outro e a inclusão escolar notoriamente provoca diversas mudanças, principalmente se tratando de atitudes diante do outro, visto que este não é um indivíduo qualquer, pois a socialização é o ponto primordial de nossa constituição como pessoa e como profissional.

Para Facion (2008), a educação de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, seja no ensino convencional ou no ensino especial, apresenta uma série de obstáculos. Dessa forma, é essencial que os professores realizem constantemente uma avaliação rigorosa de suas práticas pedagógicas, ajustando seus planos de ensino, adaptando ferramentas tradicionais e, ao mesmo tempo, desenvolvendo estratégias alinhadas às demandas específicas dos alunos.

Com base nos dados do último Censo Escolar da Educação Básica de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), observa-se um significativo aumento no número de matrículas de estudantes identificados com necessidades educacionais específicas. Dentro desse panorama, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ocupam o segundo lugar no ranking de matrículas, totalizando 429.521 (Pereira, 2019; INEP, 2022). Por isso, a fim de garantir o direito e a inclusão desses alunos, o país busca trabalhar, criando leis para garantir a esses cidadãos que possuem algum tipo de limitação o pleno acesso ao sistema de alfabetização e aprendizagem.

LEIS QUE GARANTEM A INCLUSÃO DOS ALUNOS AUTISTA NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

A inclusão refere-se a incluir, tornar-se parte, integrar e corresponde à palavra-chave no processo de acolhimento dos alunos com algum tipo de necessidade especial. A inclusão na educação envolve receber todas as pessoas, sem exceção, no sistema educacional, independentemente de sua cor, classe social, condições físicas ou psicológicas. Geralmente, o termo é associado à educação inclusiva de pessoas com deficiência física, mental ou com distúrbios de comportamento.

Uma maneira tradicional de inseri-los na sociedade é começar incluindo-os em escolas regulares. A partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, indivíduos visionários buscaram assegurar os direitos das pessoas com necessidades especiais, acreditando que a educação é um direito de todos. O texto constitucional, em seu primeiro título sobre Princípios Fundamentais, artigo 1º, apoia e propõe melhorias significativas para a educação escolar, destacando a cidadania e a dignidade humana como metas essenciais para promover o bem-estar de todos, sem discriminação de origem, gênero, raça, cor, idade ou qualquer outra forma de preconceito, garantindo a igualdade de direitos e o acesso de todos à educação (Brasil, 1988). Posteriormente, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (Brasil, 1996), das Políticas Nacionais de Educação Especial e, sobretudo, da Declaração de Salamanca, que representou um avanço importante para o campo da educação inclusiva, as quais reiteraram o direito de todos à educação, inclusive das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais que não estão inseridos no sistema tradicional de ensino. Assim, a LDB assegura a integração desses alunos nas escolas, representando uma conquista importante para o pleno desenvolvimento social e educacional das crianças, pois, quando as crianças são incluídas nas salas de aula regulares, isso se torna um fator essencial para que elas construam sua própria identidade (Facion, 2008).

A educação inclusiva é destinada a todos, sem fazer distinção por raça, cor ou religião, visto que o respeito às diferenças e à solidariedade têm sido valores fundamentais, uma vez que a inclusão tem se mostrado como um método educativo incondicional.

Desse modo, em sequência, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação criou-se, a Lei Berenice Piana nº 12.764/2012, que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, prevendo o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e atendimento, por profissionais capacitados a desenvolver atividades com vistas à inclusão. De acordo com este novo ordenamento, o aluno com autismo tem garantido o seu direito de estar na escola e ter atendimento por profissionais preparados, como preconiza a legislação, não somente nas PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado) mas também nas escolas de ensino regular.

Recentemente, estabeleceu-se a Lei 13.977/2020, a qual modifica a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), assim como a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, com o objetivo de criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea).

Atualmente, mais precisamente no corrente ano, um dos estados da Federação deu um passo muito importante em relação ao reconhecimento e à acessibilidade aos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, desenvolvendo a Lei 21.964/2024 e o Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estado do Paraná sancionou esta lei para garantir o diagnóstico precoce, a fim de que a pessoa possua acesso a Campanhas Educativas e também a Carteirinha de Identificação (Ciptea), assim como ao Porta-Documentos do condutor de veículos automotor autista.

Enfim, sabemos que, por mais que a lei garanta, ainda faltam condições apropriadas que legitimem, de fato, a alfabetização e a permanência destes alunos nas escolas, principalmente no que diz respeito, muitas vezes, à falta de formação dos profissionais docentes em trabalhar com estes alunos, haja visto que, em muitos casos, tem-se percebido o desconhecimento por parte dos profissionais em lidar com esse tipo de deficiência.

Para Orrú (2012), as pessoas autistas são ainda pouco compreendidas pela sociedade, devido à falta de conhecimento sobre esta condição. Cruz (2014) corrobora com essa ideia ao enfatizar que a exclusão dos autistas emerge de visão preconceituosa, mas que, de forma alguma suas limitações biológicas podem anular a sua existência cultural e social.

Segundo Baptista (2006), a inclusão na escola se dá mediante uma significativa mudança no ambiente escolar, com o objetivo principal de acolher o aluno com necessidades especiais. Isso implica em adaptar o ambiente escolar de maneira profunda, de modo que todos os funcionários estejam preparados para lidar com esse aluno de forma inclusiva, assegurando seus direitos como cidadão.

Portanto, percebe-se que, nos últimos anos, a mídia tem abordado extensivamente o tema da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, sendo tema recorrente em reportagens de variados veículos de comunicação, como revistas, jornais, artigos científicos e sites de informações e relacionamentos. Essa questão, debatida no âmbito social e educacional, requer a regulamentação eficaz do processo de inclusão para assegurar a igualdade de direitos. Exemplos notáveis dessa proposta de inclusão incluem o Tratado de Guatemala (Brasil, 1991), a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e, mais recentemente, a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Na área da Educação, tanto pública quanto privada, o principal instrumento de luta

em prol de uma educação inclusiva é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a qual garante, em seu capítulo V, que a educação para estudantes com deficiência deve ser prioritariamente oferecida na rede regular de ensino, garantindo a esses alunos um currículo, métodos, técnicas e recursos educacionais específicos para atender às suas necessidades, de modo a incluir a todos.

Entretanto, só é viável promover a inclusão quando toda uma equipe está focada em um objetivo comum, que é garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, possibilitando que esses estudantes desenvolvam suas habilidades de acordo com seu ritmo de aprendizagem. O corpo docente da escola, em conjunto com o apoio da família, pode caminhar lado a lado nessa batalha e alcançar excelentes resultados.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO DO ALUNO COM ESPECTRO AUTISTA

Importante mencionar que o ser humano é sujeito ativo, capaz de desenvolver e assimilar conhecimento ao longo de sua vida. Por isso, o processo de aprendizagem se faz fundamental ao indivíduo, pois diferentemente do animal o homem vai apropriando-se de conhecimento ao longo da vida e transformando o seu meio e a si próprio, através da interação com os demais sujeitos.

Sabemos, em muitos relatos, que são vários os desafios enfrentados no âmbito escolar quando as escolas recebem alunos com algum tipo de deficiência, ou em especial com Transtorno do Espectro Autista, em virtude da falta, muitas vezes, de conhecimento dos professores em saber como ensinar e trabalhar o processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Contudo, autores vêm reforçar que a escola é um agente importante e fundamental para o aluno na aquisição de conhecimento.

Orrú (2010) vem corroborar com o exposto citando que:

Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, o aluno é sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. O professor cumpre o papel de mediador desse processo [...]. Nesse processo de mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo é muito importante na formação de seu conhecimento. O ensino é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento (Orrú, 2010, p. 09).

Nesse viés, para a autora, diante da importância do papel da escola no desenvolvimento ativo enquanto sujeito, é de extrema relevância uma mediação pedagógica que leve em consideração o cotidiano e a formação de conceitos desse indivíduo para o seu desenvolvimento, haja visto, o déficit de neurodesenvolvimento do TEA.

Orrú (2012) aponta que uma das características marcantes no desenvolvimento da maioria das crianças com Transtornos do Espectro Autista, percebidas na escola, são os déficits de comunicação e linguagem, a ausência da linguagem verbal ou o seu desenvolvimento tardio, os quais se tornam grandes desafios para os docentes trabalharem o desenvolvimento da alfabetização com esses alunos.

Outro ponto destacado pela autora é a dificuldade dessas crianças, jovens e adultos de estabelecer relações sociais. Geralmente essas pessoas apresentam certas incapacidades quanto a interagir com seus pares e grupos, os quais não entendem esse comportamento peculiar.

Conforme o Manual para as Escolas (Brasil, 2011), é possível observar que algumas pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) também possuem aptidões especiais que, em muitos casos, permitem compensar eventuais dificuldades em outras áreas. Por exemplo, algumas dessas habilidades incluem destreza visual avançada, facilidade em compreender e reter conceitos, regras e sequências, excelente memória para detalhes ou informações mecânicas, capacidade de armazenar informações a longo prazo, habilidades em informática e tecnologia, interesse por música, concentração intensa em áreas de interesse particular, talento artístico e matemático, e um elevado senso de honestidade.

Essas áreas de habilidades podem determinar algumas possibilidades de investimento por parte dos docentes e da área de ensino para desenvolver práticas pedagógicas de desenvolvimento e inclusão efetiva desses alunos nas instituições de ensino.

Por outro lado, Mantoan (2003), vai ao contrário da publicação do Manual, pois evidencia que há vários aspectos desfavoráveis ao tentar proporcionar a inclusão da criança autista na escola, já que, na realidade, o que está sendo realizado é mais uma integração do que inclusão efetiva. Em determinadas situações, o autor cita que o que ocorre simplesmente é a inserção da criança autista na turma do ensino regular, uma vez que, quando esta criança é cobrada, ela não consegue acompanhar os demais estudantes dadas as suas dificuldades.

Silva (2007), vem corroborar com o exposto mencionando que:

A partir do momento que são exigidas do aluno as habilidades para ler, escrever e as habilidades matemáticas, instala-se os primeiros sinais da dificuldade e muitas vezes, acaba-se vivenciando a exclusão, como a saída do aluno da escola, ou a exclusão que instala na suposta inclusão (Silva, 2007. p.58)

Sobre essa questão, as palavras de Silva (2007, p. 159) ainda ressaltam o seguinte:

As escolas acolhem esses alunos, acreditando incluí-los, mas, muitas vezes, acabam por excluí-los, pois se deparam com extremas dificuldades para interagir no processo de ensino e aprendizagem frente as diferenciadas características do aluno com deficiência mental. Fica demonstrado, então, que sob o manto de tão discutida e debatida falta de formação anunciada por todos os professores, o que se percebe ainda, é a evidência de rótulos e estigmas fortemente arraigados no imaginário social de cada profissional, ou seja, o preconceito como construção social.

Em suma, a questão enfrentada pelas escolas públicas da exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, em grande parte devido à falta de capacitação dos professores, se evidencia como outro grande desafio a ser enfrentado por todos, dado que, no país, o número de alunos especiais está crescendo. Na minha opinião, as escolas

devem garantir o direito das crianças especiais de serem incluídas e tratadas com respeito, pois todos somos iguais na diferença e não deveríamos agir com preconceito, algo que, infelizmente acontece diariamente.

A instituição de ensino precisa se organizar para garantir condições adequadas de acolhimento para esse estudante. Ou seja, a escola deve se ajustar ao aluno e não o contrário. É responsabilidade da escola fornecer recursos educativos que estimulem o progresso de todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, de modo a promover uma compreensão da inclusão como um processo que requer novas abordagens e adaptações. Portanto, é essencial estar familiarizado com práticas inclusivas para impulsionar o desenvolvimento das habilidades dos alunos com necessidades especiais como ABA, SCAA, PECS, TEACCH. Pois, faz-se necessário que, os educadores compreendam que a inclusão de indivíduos com necessidades especiais em suas instalações dependa do comprometimento de todos em promover um ambiente de trabalho mais gentil e acolhedor, tendo em vista que respeitar as diferenças é essencial para quebrar paradigmas e para o desenvolvimento humano de cada indivíduo.

O USO DOS RECURSOS DA TECNOLOGIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TEA

Percebe-se que a tecnologia é um instrumento constantemente presente em nossos dias, tanto na hora de nos comunicar no trabalho quanto na hora do lazer. Ela está cada vez mais presente e tem mostrado que veio para ficar, pois assumiu um papel de relevância no cenário de transformação no modo de vida e de convivência dos indivíduos.

Nas escolas, cada vez mais, os professores estão se utilizando da tecnologia para aprimoramento e desenvolvimento do sistema de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes, e esta tem se mostrado um recurso importante para o desenvolvimento do conhecimento.

No ensino e alfabetização de pessoas com deficiência, a utilização dos recursos advindos da tecnologia configuram-se como um instrumento precioso, pois possibilita a eles o acesso ao currículo de ensino.

De acordo com Galvão Filho (2002), a tecnologia é um instrumento que garante independência no processo de aprendizagem, uma vez que as restrições físicas ou sensoriais podem dificultar a educação das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, Seabra e Mendes (2009) contribuem com essa ideia ao destacar a relevância da acessibilidade dos alunos com deficiência aos recursos tecnológicos nas escolas e os benefícios que estes trazem à autonomia destes sujeitos. Contudo, ao fazer referência à inclusão escolar, as referidas autoras reconhecem que “colocar um aluno com deficiência numa sala de aula sem oferecer recursos que possibilitem que ele enfrente as diferentes situações de forma funcionalmente competente pode não ser suficiente (Seabra e Mendes, 2009, p.1)”.

Neste aspecto, cabe mencionar que, mais do que fornecer recursos tecnológicos, os redutos escolares precisam também pensar no todo do processo, ou seja, principalmente em profissionais capacitados para fazer com que o processo de inclusão aconteça na prática, para que os estudantes com necessidades especiais se desenvolvam de forma equiparada como os demais. Nesse contexto, o acesso à tecnologia no campo da educação inclusiva vem beneficiar os alunos, uma vez que possibilita a eles ter acesso e inclusão ao currículo escolar como os demais alunos, haja vista que, lhes permite ter certa autonomia

para a compreensão e tradução de seu nível de ensino e aprendizagem por parte da classe docente.

Assim, pensando no âmbito da educação dos alunos com transtorno autista, a tecnologia tem se mostrado um recurso de extrema relevância, pois tem conseguido influenciar positivamente a forma de comunicação alternativa desses estudantes, haja visto que, estes possuem grande dificuldade nesta área de desenvolvimento. Entretanto, sabemos que, além dos recursos tecnológicos, possuímos várias outras opções que podem ser criadas e utilizadas pelos professores nas salas de aula para a efetivação da inclusão.

Galvão Filho (2009) menciona que, dentro da área da educação inclusiva, há uma infinidade de opções disponíveis, como recursos simples e baratos, que devem ser oferecidos nas salas de aula inclusivas. A disponibilidade e adaptação desses recursos podem ser feitas de maneira fácil e artesanal, muitas vezes criadas pelos próprios professores.

Segundo Bersch e Sartoretto (2017), a comunicação alternativa é uma forma de tecnologia assistida que se destina às habilidades de comunicação. Ela pode ser desenvolvida com recursos de baixo custo e ser simples, tanto quanto com recursos de alto custo e ser mais sofisticada, dependendo das necessidades da pessoa. O mais valoroso, porém, neste processo de comunicação alternativa é que esse se configura um caminho para os professores e profissionais que trabalham com alunos com autismo, para desenvolver seu processo de ensino e alfabetização, se utilizando de recursos como a criação de recursos de baixos custos, como PCS – (Símbolos de Comunicação Pictórica).

Para Baptista (2006), é fundamental, neste processo, que os profissionais especializados possuam conhecimentos sólidos para promover a inclusão de alunos autistas. No entanto, mais importante do que simplesmente compreender a deficiência é maximizar as habilidades técnicas daqueles que ensinam. O educador é responsável pela prática de ensino, enquanto a aprendizagem está inteiramente nas mãos do aluno. Dessa forma, o professor tem à sua disposição diversas ferramentas e, conseqüentemente, passa mais tempo com o educando.

Conforme Mantoan (2009), para garantir a inclusão de verdade, é fundamental uma transformação na forma como a educação é abordada. Não se trata apenas de integrar os alunos com necessidades especiais, mas também aqueles com dificuldades de aprendizagem, a fim de que todos alcancem o sucesso na sua trajetória educacional. Dessa forma, é imprescindível que os educadores coloquem a inclusão como prioridade, mesmo sabendo que, na maioria das vezes, o fracasso escolar não está relacionado aos alunos considerados especiais, mas sim àqueles classificados como normais.

É possível afirmar que os desafios para a inclusão de alunos autistas são numerosos. A condução das aulas em turmas com alunos especiais não é responsabilidade exclusiva do educador; depende também da organização do sistema educacional como um todo. Isso demonstra a importância da integração entre ensino regular e especial, que devem progredir em conjunto.

A prioridade da escola deve ser a promoção da aprendizagem, o que presume uma mudança significativa nos métodos de ensino atualmente empregados, uma vez que a percepção dos professores sobre a inclusão de alunos autistas está distorcida (Mantoan, 2006). O autor ressalta que os educadores enfrentam algumas dificuldades ao lidar com

essas crianças, tais como: compreender a linguagem dos autistas, entender o significado dos rituais e lidar, principalmente, com a agressividade manifestada pelos alunos. Portanto, é fundamental que a escola seja estruturada para oferecer suporte adequado a todos os professores que estão enfrentando esses desafios.

A esse respeito, destaca-se a importância dos professores investirem em capacitações e cursos de atualização sobre a inclusão de alunos com TEA, além da pós-graduação, uma vez que essa prática requer conhecimento científico específico. Por isso, a formação continuada é fundamental (Mantoan, 2006).

Levando em conta as demais opiniões expressas, ressaltamos também a importância dos recursos lúdicos, que são considerados como principais estratégias educacionais empregadas para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA. Exemplos desses recursos incluem jogos e recortes, que se alinham à visão de Luckesi (2015), afirmando que o uso do lúdico contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno com TEA, além de auxiliar na habilidade psicomotora (Luckesi, 2015).

De acordo com Lima (2022), os jogos educativos são considerados como ferramentas pedagógicas essenciais para reduzir os sintomas clínicos do transtorno, tais como falta de atenção, impulsividade e problemas de socialização. Essa abordagem possibilita a interação dos alunos de maneira favorável, estimulando sua curiosidade e resultando em melhorias tanto na cognição quanto na socialização (Lima, 2022).

Resumidamente, existem várias estratégias a serem exploradas, demonstrando que é viável a integração de pessoas com necessidades especiais ou específicas em escolas regulares, contanto que os educadores adotem abordagens e recursos que facilitem a aprendizagem do conteúdo, uma vez que esses alunos requerem métodos que levem em conta suas diferenças individuais, como o uso da linguagem não verbal e atividades recreativas (Silva; Boncoski, 2020).

O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA

É fundamental que o professor compreenda plenamente a relevância de sua atuação ao dar início à integração de uma criança com autismo infantil e necessidades educacionais especiais. Um educador habilidoso tem o poder de criar inúmeras oportunidades, ao compreender como cada criança com autismo absorve informações e identificar as estratégias de ensino mais adequadas, levando em consideração as características únicas de seus talentos, interesses e potencialidades.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) propõe que:

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel chave nos programas de necessidades educacionais especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 27).

Fumegalli (2012, p. 40), vem corroborar citando que;

A formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos.

O professor tem a responsabilidade de criar abordagens de ensino que permitam ao aluno autista se expressar e evoluir. É fundamental adaptar o conteúdo do ensino às capacidades e interesses da criança, levando em consideração sua idade. O foco principal é proporcionar o ensino de maneira que promova a independência do aluno. Lidar com alunos autistas requer o desenvolvimento de estratégias educacionais inclusivas e respeitadas com as diferenças. A incapacidade de desenvolver um relacionamento interpessoal se mostra na falta de resposta ao contato humano e no interesse pelas pessoas, associada a uma falha no desenvolvimento do comportamento normal, de ligação ou contato. Na infância, estas deficiências se manifestam por uma inadequação no modo de se aproximar, falta de contato visual e de resposta facial, indiferença ou aversão a afeto e contato físico” (Gauderer, 2011, p. 14). Em muitas ocasiões, a comunidade escolar pode não compreender esse comportamento.

As manifestações do autismo podem causar o sentimento de exclusão por parte daqueles que não estão familiarizados com as peculiaridades desse transtorno. Por conseguinte, lidar com um estudante autista apresenta desafios significativos, exigindo um bom embasamento e preparo para acompanhá-lo adequadamente. Além da qualificação acadêmica, a empatia e a habilidade do professor têm papel crucial na compreensão e no manejo do aluno autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que integrar crianças autistas no ensino regular não se mostra de forma alguma uma tarefa fácil, mas sim uma ação árdua que envolve toda a comunidade escolar. Desde a constituição de 1988 seguindo com a Declaração de Salamanca em 1994, com a LDB em 1996, posterior com a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU em 2006, e a Lei Berenice Piana nº 12.764/2012 que as crianças autistas têm seu direito garantido na educação. Entretanto, ter direito não significa estar sendo atendida por tal benefício, pois vários autores ressaltaram dificuldades por parte das escolas em receber e fornecer, na prática, o processo de ensino e aprendizagem para esses alunos. Dessa forma, evidenciamos a difícil missão ainda das instituições em receber e estabelecer práticas pedagógicas de ensino capazes de suprir as necessidades de educação desses indivíduos portadores desta síndrome.

Por outro lado, autores vêm destacar o papel do professor como primordial para o desenvolvimento destes alunos, os quais, quando de posse de formação adequada e continuada com recursos acessíveis, são capazes de conseguir estabelecer um processo de conexão, fazendo com que estes estudantes consigam desenvolver-se socialmente e psicologicamente.

É relevante destacar também que os recursos tecnológicos são capazes de conseguir resultados extremamente positivos, uma vez que estes alunos possuem grandes dificuldades sensoriais e de neurodesenvolvimento. Contudo, percebeu-se que o mais significativo é o papel do professor, o qual será a figura central no processo, capaz de adaptar os recursos às necessidades deste aluno, fazendo com que este consiga, de fato, se inserir no ambiente escolar.

Em suma, a investigação comprovou a importância de que o estudo do professor deve ser constante e sua capacitação deve ser aprimorada para que as escolas, enquanto instituições, estejam preparadas para receber e incluir os alunos com autismo, haja vista que, perante a lei, estes são sujeitos de direitos e, como tal, podem e devem ter seus direitos garantidos, principalmente o seu desenvolvimento no ensino, o qual é obtido por meio do processo da educação. Observou-se que o uso da tecnologia deve ser visto sob uma perspectiva contribuinte e indispensável enquanto recurso pedagógico importante para o desenvolvimento desses alunos, desde que utilizado da maneira adequada. Porém, ressaltou-se que há inúmeros recursos de baixo custo acessíveis, aos quais os professores podem customizar para utilizar em suas práticas pedagógicas, o que demonstra a necessidade de continuação desta investigação para elencar quais seriam tais recursos de baixo custo para, assim, atender a este público aqui investigado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 20 de setembro de 2022.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Lei n. 9394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, 1996, Brasília, DF.
- BRASIL. **Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 dez. 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.145, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Ministério da Educação, 2015.
- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** - ONU. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 de junho de 2024.
- BAPTISTA, C. R. (Org). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. 192p.
- BERSCH, R.; SARTORETTO, M. L. **Assistiva Tecnologia e Educação**. Disponível em: <assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 18 de julho de 2017.
- BENINI, W.; CASTANHA, A. P. **A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum**: Desafios e Possibilidades. Disponível em: <diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unio-

este_wivianebenini.pdf >. Acesso em: 16 de maio de 2024.

BIASÃO, M. C. R. Transtorno do Espectro Autista. In: MORI, N. N. R.; CERZUELA, C. (Org.) **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão**: aspectos históricos, clínicos e educacionais. Maringá: Eduem, 2014. Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em: 06 de junho de 2024.

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

CRUZ, T. **Autismo e Inclusão**: experiências no ensino regular. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

DAVID, C. M. **Desafios contemporâneos da educação**. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

FACION, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FUMEGALLI, R. de C. Á. **Inclusão escolar**: O desafio de uma educação para todos? Ijuí, 2012 – Disponível em: <bibliodigital.unijui.edu.br/items/11d48667-ac81-40e6-96d8-44316c51e9fe>. Acesso em: 08 de maio de 2024.

GALVÃO FILHO, T. A. **As novas tecnologias na escola e no mundo atual**: fator de inclusão social do aluno com necessidades especiais? In: Anais do III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial, Fortaleza, MEC, 2002. Disponível em: <www.galvaofilho.net/comunica.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2016

GALVÃO FILHO, T. A.. **A Tecnologia Assistiva**: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em: <galvaofilho.net/TA_dequesetrata.htm>. Acesso em: 06 de junho de 2024.

GAUDERE, C. **Autismo**. 3ª ed. Ed. Atheneu, Rio de Janeiro, 1993.

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

PRAÇA, E. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. Dissertação de Mestrado apresentada para o título de Mestre em Matemática na Universidade Federal de Juiz de Fora. 2011. Disponível em: <ufjf.br/ppgedumat/wp-content/uploads/sites/134/2022/09/elidatamarapratadeoliveirapraca.pdf>. Acesso em: 06 de junho de 2024.

Lei Estadual do Paraná 21.964/2024 que institui o Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-05/pl710.2023lei21.964_ass_1_0.pdf>. Acesso em: 18 de outubro de 2024.

Lei 13.977/2020 que institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm>. Acesso em: 18 de outubro de 2024.

LIMA, I. P. de. **Estratégias de ensino na aprendizagem da matemática para alunos autistas**. Orientadora: Edilene Farias Rozal. 2022. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática) – Faculdade de Matemática. Universidade Federal do Pará,

Capanema-PA, 2022.

LUCKESI, C. C. Ludicidades e atividades lúdicas: Uma abordagem a partir das experiências internas. **Nativa- Revista de Ciências sociais**. nº 2, 2015.

MANUAL PARA AS ESCOLAS. **Autismo & Realidade**. 2011. Disponível no site: <www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/Manual_para_as_Escolas.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2ªed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. (org). **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 1 ed. São Paulo: Summus, 2006.

MELLO, A. M. S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 6ª ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: <ama.org.br/site/wp-content/uploads/2019/05/CAPA_GUIA_PRATICO_9_EDICAO_V3-mesclado-ALTA.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2024.

ORRÚ, S. E.. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ORRÚ, S. E. **Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas**. Humanidades Médicas. Sep-Dic 2010; v. 10, número 3.

SEABRA, M.; MENDES, E. **Escolha dos recursos de alta tecnologia assistiva para a inclusão de crianças com paralisia cerebral**. In: Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina 2009. Disponível em: <uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/167.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2024.

PEREIRA, T. N. **Transtorno do Espectro Autista na escola: Desafios e perspectiva da educação inclusiva no município de Candeias**. 2019. Disponível em: <repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1488/1/2019_proj_tailanapereira.pdf>. Acesso em: 05 de setembro de 2024.

PEREIRA, L. R. SILVA, T. R. C. Uma breve análise do Transtorno do Espectro Autista (TEA): ABA, PECS, TEACCH, DIR/Floortime como métodos de ensino e aprendizagem na educação escolar. **Revista Espaço Acadêmico** – (241) jul./agosto./set.2023 – trimestral. Disponível em: <periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/68533>

SILVA, A. B. B; GAIATO, M. B; REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, K. F. W. da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <lume.ufrgs.br/handle/10183/17040 >. Acesso em: 05 de junho de 2024.

SILVA, F. B.; BONCOSKI, I. F. M. **O processo de aprendizagem do aluno com TEA**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 9, p. 66303-66313, 2020.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF READING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Recebido em: 05/05/2025

Aceito em: 25/05/2025

Denise de Lira Baía¹

Rayane Regina S. Gasparelo²

RESUMO

Este artigo, resultado de pesquisa bibliográfica, reflete sobre a relevância da leitura na Educação Infantil. Objetiva analisar como a leitura, com ludicidade e diversidade textual da literatura infantil, pode enriquecer as práticas pedagógicas. Aborda a importância de motivar a criança a ouvir e participar de momentos de leitura, despertando o interesse e o gosto pela leitura. Explora o trabalho com a Literatura Infantil, apresentando autores e obras relevantes para essa etapa. Apresenta conteúdos e práticas pedagógicas de incentivo à leitura, visando ao manuseio de livros e ao encantamento pela leitura, sem exigir fluência precoce. Conclui que a leitura, iniciada na infância, acompanha o indivíduo por toda a vida, sendo indispensável o papel do professor em criar um ambiente acolhedor que incentive o prazer pela leitura.

Palavras-chave: Leitura. Educação Infantil. Literatura Infantil. Alunos. Professores.

ABSTRACT:

This paper, result from bibliographic research, reflects on the relevance of reading in Early Childhood Education. It aims to analyze how reading, with playfulness and textual diversity in children's literature, can enrich pedagogical practices. It addresses the importance of motivating children to listen and participate in reading moments, awakening their interest and taste for reading. It explores work with Children's Literature, presenting authors and works relevant to this stage. It presents content and pedagogical practices to encourage reading, aiming at handling books and the enchantment of reading, without requiring early fluency. It concludes that reading, which begins in childhood, accompanies the individual throughout life, and that the role of the teacher is essential in creating a welcoming environment that encourages the pleasure of reading.

Keywords: Reading. Early Childhood Education. Children's Literature. Students. Teachers.

1 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro.

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/Unicamp; Docente Colaboradora na Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro.

INTRODUÇÃO

O tema a importância da leitura na Educação Infantil foi escolhido pelo fato de que, na atualidade, percebe-se que as crianças não têm mais o mesmo interesse pela literatura infantil, pois desde cedo são colocados diante das novas tecnologias que despertam mais interesse, deixando de lado os livros. Esse desinteresse pela leitura pode acarretar problemas futuros, como não adquirir o gosto pela leitura, ter dificuldades em produzir e interpretar textos, e ainda se tornar um indivíduo com dificuldade em compreender de forma crítica a sociedade em que vive (Cortez, 1999).

A dimensão da leitura infantil é muito mais ampla e importante do que se possa imaginar, pois proporciona desenvolvimento social e emocional. “Quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade dela se tornar um adulto leitor” (Costa, 2005, p. 35).

Assim, por meio da leitura, de textos diversos e por meio da literatura infantil, o aluno é levado a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. A leitura é essencial para a formação de indivíduos capazes de interpretar, refletir e se expressar adequadamente, e isso é o que justifica a escolha do tema.

A proposta deste texto e tem como objetivo geral refletir sobre a importância da leitura para a Educação Infantil, tendo como base a diversidade textual da literatura infantil, em que a ludicidade está presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Como objetivos específicos, buscou-se: discorrer sobre a leitura e a ludicidade para os alunos da educação infantil; apresentar a literatura infantil para os alunos: ler, ouvir, contar e partilhar histórias; e exemplificar conteúdos e práticas pedagógicas de incentivo à leitura.

A metodologia adotada para a elaboração e produção do presente texto foi a pesquisa bibliográfica, sendo realizadas diversas consultas em publicações (livros e revistas), obras de autores renomados, artigos e outros que contribuam para melhor compreensão e concepção dos dados necessários acerca da temática.

Reportando-nos ao que descreve o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998, p. 21), “a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade com determinada cultura, em determinado momento histórico [...] no processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens [...]”.

De acordo com o texto, a criança já chega na instituição educacional com a linguagem adquirida em casa. Assim, o professor deve criar situações que coloquem a criança/aluno em contato com a leitura, seja por gestos, apresentação de objetos para que nomeiem, repetição de palavras, apresentação do nome escrito de cada aluno, numcrachá, por exemplo, e até leitura de textos. Por meio da visualização, a criança/aluno vai compreendendo e respondendo aos questionamentos e comandos do professor.

Este texto se divide em três seções, além desta introdução. A primeira parte pontua e a importância do trabalho com a leitura na educação infantil, por meio da diversidade textual e literatura infantil, com a pesquisa em livros, artigos e documentos sobre o assunto.

A segunda parte discorre sobre a literatura infantil na Educação Infantil, tendo em vista que sua leitura impulsiona e desenvolve, no indivíduo, pensamentos e habilidades socioemocionais, possibilitando conhecimento e a construção de um mundo imaginário rico e diversificado.

A terceira e última parte aborda práticas pedagógicas de incentivo à leitura na Educação Infantil.

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança, mesmo antes de adentrar a escola, já tem contato com diversos materiais escritos. Dessa forma, os métodos de alfabetização devem considerar tais conhecimentos prévios. Conforme Faraco (2016, p. 12), “os eventos letradores antecedem a alfabetização, acompanham os momentos específicos de aprendizagem do alfabeto e do sistema alfabético e vão muito além desses momentos específicos”.

Através da leitura, o indivíduo adquire uma postura crítico-reflexiva extremamente relevante à sua formação cognitiva. Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continuará pela vida inteira.

A leitura de histórias permite que as crianças explorem mundos imaginários, incentivando a criatividade e o pensamento crítico e expressivo. A exposição precoce à leitura ajuda na aquisição das habilidades fundamentais de leitura, preparando as crianças para a alfabetização e o aprendizado formal. Para Teberosky e Colomer (2003, p. 20),

numerosos estudos têm mostrado que ao compartilhar a leitura de um livro com as crianças pré-escolares, não apenas se cria uma atividade prazerosa, mas também se organiza um importante momento de aprendizagem. Com essa atividade, as crianças aprendem que a linguagem do livro tem suas próprias convenções, e que as palavras podem criar mundos imaginários para além do aqui e agora.

Para os autores, a importância da leitura na Educação Infantil é amplamente reconhecida, pois é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação.

Para incorporar a leitura de forma eficaz no ambiente educacional da Educação Infantil, é importante seguir um procedimento metodológico adequado. Primeiramente, é preciso fazer a seleção de textos ou livros a serem lidos, que sejam apropriados para a idade dos alunos. Os textos devem ser simples, ilustrados, bem coloridos e que chamem a atenção das crianças, vindo ao encontro de suas experiências e expectativas.

A leitura tem o propósito de levar o indivíduo a descobrir novos mundos, possibilitando acesso à informação, ao tempo em que sua realização supõe o preenchimento de lacunas deixadas pelo escritor, requerendo do leitor as condições para ler e interpretar de forma sistematizada, e para isso precisará jogar com as pistas deixadas na escrita.

O processo de leitura envolve interpretação e construção de sentidos, além de ser uma maneira de ampliar conhecimentos. Dessa forma, percebe-se que é imprescindível, desde a Educação Infantil, proporcionar aos alunos atividades de leitura que lhes tornem

cada vez mais conscientes do papel ativo que o leitor desempenha nesse processo para a construção dos significados. Geraldi (1996, p. 70) entende que

a leitura como prática social e afirma que aprender a ler é, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, seremos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isso é ler.

Com essas palavras, percebe-se que a leitura vai além do âmbito educacional. Ela está ligada também aos âmbitos existencial, social e histórico. Logo, é necessário que o sujeito leitor amplie sua visão, e antes de ler e de decodificar textos, precisa de uma leitura de mundo de modo amplo.

Nas palavras de Fonseca (2012, p. 8), “trabalhar com leitura significa trabalhar todas as capacidades e procedimentos de leitura e do comportamento leitor”. Assim, faz-se necessário que o professor estude e pesquise acerca da literatura, para despertar o gosto e o prazer pela leitura, motivando no aluno o prazer de ler, iniciando na escuta atenciosa.

O professor de Educação Infantil tem papel fundamental quando o assunto é leitura, pois é nesse estágio que acontecem os primeiros contatos com a leitura e onde se inicia a criação dos hábitos de leitura.

Nesse sentido, Nascimento (1998, p. 15) destaca que, “quando lemos para alguém que não nós mesmos, precisamos de outro conjunto de atitudes e experiências. Num dizer mais científico, uma nova postura e estética”.

Sabe-se que ensinar não é uma tarefa fácil, pois muitas vezes é preciso renunciar a gostos pessoais ou fazer escolhas e se manter aberto a outras leituras, mesmo que não pareça tão prazerosa. Os alunos precisam ter contato com todo tipo de texto e seus gostos podem ser bastante distintos. Além disso, é tarefa do professor oferecer uma diversidade de opções para que os alunos estejam em contato com diferentes tipos de textos. Para isso, o professor deve se preparar cada vez mais, pesquisando e lendo textos que não conhece, e não se acostumar a um único tipo de texto, pois corre o risco de a criança perder ou não adquirir o gosto e o prazer pela leitura.

Como pontuado acima, ler não é tarefa fácil, tendo em vista que a tendência primeira é seguir em busca de escolhas e títulos que mais se gosta, que mais nos fazem sentir bem. Soares (1991, p. 22) destaca que

as diferenças entre o sentido de leitura para as classes economicamente desfavorecidas e as privilegiadas, mostrando que, para os primeiros, a leitura é fator de ascensão social, “instrumento para obtenção de melhores condições de vida”; para os outros, é “uma alternativa de expressão, de comunicação, nunca como uma exigência do e para o mundo melhor.

Em todas as classes sociais, a leitura é vista como algo benéfico para as pessoas, em prol da melhoria de trabalho, o que conseqüentemente gera ascensão social ou melhoria na comunicação e no relacionamento social. A literatura e a leitura sempre foram

vistas como forma de ascensão. Ao ler, adquirem-se conhecimentos, possibilitando a compreensão de diversos assuntos, opiniões e críticas sobre eles.

Segundo Solé (1998, p. 20), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Nesse processo, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura. Desse modo, o leitor constrói o significado com base na materialidade linguística associada ao conhecimento esquemático trazido. Em outras palavras, nem sempre o que o leitor lê é o que autor desejou transmitir.

A compreensão do texto é fundamental para a interação se realizar e para que haja satisfação por parte do leitor. Quando isso acontece, ele percebe a importância do texto para agregar a seus conhecimentos, e isso pode contribuir para atuar em contextos em que a leitura apoia ideias. Lajolo (1993, p. 108) enfatiza que um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê, pois assim compreenderá as necessidades, as preferências de seus alunos e terá conhecimento para explorar o âmbito da leitura em todos os seus aspectos, contribuindo para melhor desenvolver suas ideias e dinamizar suas aulas de maneira que seja atraente para seus alunos.

Todo texto tem seu significado, mas o leitor o constrói com seus conhecimentos prévios e seus objetivos. Durante a leitura, há uma expectativa, e para ela se concretizar, deve haver sentido no texto lido.

Segundo Fonseca (2012, p. 147), “trabalhar com leitura significa trabalhar todas as capacidades e procedimentos de leitura e do comportamento leitor”. É nessa medida que se faz necessário que o professor estude e pesquise acerca da literatura, para despertar o gosto e o prazer pela leitura. É preciso mergulhar e conhecer para mostrar ao aluno que é bom e prazeroso ler. Para afirmar esse papel, Nascimento (1998, p. 15) destaca:

Quando lemos para alguém que não nós mesmos, precisamos de outro conjunto de atitudes e experiências. Num dizer mais científico, uma nova postura e estética. A responsabilidade de uma leitura que se faz para um outro não é só de ler por prazer e se deixar encantar pelas narrativas. Ainda que sem essa finalidade, talvez não valha a pena ler para o outro. Ler na escola/comunidade representa também formar leitores que possam, dentro de um leque variado e amplo, escolher seus próprios caminhos e reproduzir atitudes leitoras.

Nem sempre a leitura que se faz para o outro será de seu agrado, mas ampliar e explorar diferentes tipos de textos e leituras é necessário para que o ouvinte desenvolva seu gosto próprio por determinadas leituras.

Para Freire (1989), a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Assim, o autor interliga a leitura à forma como o indivíduo vê o mundo e pode ser associada à forma de conhecer, de entender, de decifrar palavras, dando-lhes sentido, além de exigir sintonia entre leitor e texto.

Os alunos precisam ter contato com todo tipo de texto, e seus gostos podem ser bastante distintos. Ler para o outro é demonstrar, pela leitura, os horizontes que ela proporciona, destacando qual a importância de determinado texto. Assim, conhecer o que está lendo é fundamental para transmitir ao ouvinte os objetivos e a compreensão da leitura.

Portanto, na Educação Infantil, a literatura infantil chama muito a atenção dos estudantes. “Literatura não se ensina, aprende-se com ela. Mas, à medida que se aprende, é possível passar para outros um pouco daquilo que o prazer da leitura deixou em nós” (Martins; Versiani, 2008, p. 18).

LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LER, OUVIR, CONTAR E PARTILHAR HISTÓRIAS

Na Educação Infantil, a leitura deve estar presente na rotina diária do professor, principalmente a literatura infantil, pois ela estimula o aluno a gostar e a querer aprender a ler para depois contar histórias ouvidas. Para Lajolo (1993, p. 11), “o que fazer com ou do texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas”.

No universo da leitura, a literatura infantil ocupa papel primordial, pois apresenta diversidade de textos, como fábulas, contos de fada, lendas, mitos, entre outros. Os textos literários representam uma coletânea de memórias, fantasia, imaginação e encanto. É importante ressaltar que muitos textos da literatura infantil são direcionados à criança, além de apresentar a poesia, fazendo o leitor pensar, sentir, conhecer e interpretar, exercitando sua criatividade imaginativa.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), o ato da leitura é cultural e social. Quando o professor faz seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construírem um sentimento de curiosidade pelo livro ou texto.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) pontua que a leitura realizada por meio da literatura infantil é considerada elemento essencial para a construção de um leitor, que pode ser compartilhada com adultos, crianças, enfim, com todos que cercam a criança. Nas palavras de Aguiar (2001, p. 83),

○ uso da fantasia na literatura infantil é mais um recurso de adequação do texto ao leitor [...] já que a criança compreende a vida pelo viés do imaginário. A partir da transfiguração da realidade pela imaginação, o livro infantil põe a criança em contato com o mundo e com todos os seus desdobramentos.

Com essas palavras, a autora ressalta que a literatura infantil, mesmo estimulando a imaginação da criança, também incentiva a realidade, o pensamento, a afetividade e a criatividade no decorrer do tempo.

Para Elesbão (2020, p. 1), os clássicos de Ana Maria Machado, principalmente da literatura infantil, colocam o leitor frente a descobertas e o estimulam a gostar de ler e querer mais, desde que sejam respeitados seu interesse e seu tempo, ou seja, sem forçar ou pressionar. A leitura deve ser tomada como gosto, e não como obrigação ou castigo.

Para a autora, a literatura infantil deve estar presente na vida do indivíduo desde criança, quando começa a formar sua personalidade e adquirir sua própria autonomia, desde que a leitura seja realizada de forma prazerosa e acolhedora. Como afirma Costa (2007, p. 27),

A convivência com poemas, narrativas ou textos dramáticos, além da ilustração ou das imagens visuais, que passaram a integrar necessariamente o livro de literatura infantil, faz com que a criança desenvolva habilidades de manuseio, de entendimento e de relação entre linguagens diversas. Muito mais do que isso. Ela forma as referências simbólicas, afetivas e de pensamento que irão permanecer na memória e influenciar pensamentos futuros.

Assim, a criança percebe o que a cerca em todas as partes do universo, por meio da relação que ocorre entre o texto, a imagem e o projeto/conteúdo, promovendo a vivência como resultado das experiências rumo ao completo domínio da língua falada.

Nas palavras de Elesbão (2020), a criança pequena manuseia um livro como se estivesse com um brinquedo, e procura interagir com o meio através da ludicidade, construindo passo a passo a sua visão de mundo. De acordo com o que está descrito no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida (Brasil, 1998, p. 143).

Logo, contata-se que as obras literárias são as leituras que mais chamam a atenção das crianças, pois são apresentadas imagens bem coloridas, o que aguça a curiosidade dos ouvintes enquanto o professor lê, estimula a curiosidade e faz com que os ouvintes viajem pelo mundo da imaginação.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES FRENTE À LEITURA NO INCENTIVO AOS ALUNOS

Para trabalhar a leitura na sala de aula de Educação Infantil, deve-se primeiramente promover um ambiente onde haja colaboração entre estudantes e professores e entre estudantes e estudantes, para que todos possam executar práticas de leitura, compartilhando suas experiências, suas interpretações e suas dúvidas, gerando conhecimento.

Diante disso, o professor tem a responsabilidade de fazer com que a leitura se torne um hábito prazeroso, sendo o mediador, aquele que escolhe os textos, lê, estimula o pensamento, a criticidade e a curiosidade, para que seja despertado o interesse dos alunos pelo ato de ler desde a Educação Infantil.

O incentivo à leitura é uma ferramenta importante, pois nesse momento, o professor tem a oportunidade de avaliar seu estudante de maneira mais enriquecedora e plena, e isso é fundamental para que o próprio profissional tenha uma oportunidade real de trabalhar.

Antunes (2003, p. 71 apud Ferreira *et al.* 2019) afirma que “a leitura possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler para deleitar-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literariamente as coisas”.

Esse sentido atribuído à leitura deve ser considerado pelos educadores, especialmente pelos da Educação Infantil. Por sua vez, Lajolo (1993, p. 105) enfatiza que

um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê, pois assim compreenderá as necessidades, as preferências de seus alunos e terá conhecimento para explorar o âmbito da leitura em todos os seus aspectos, contribuindo para melhor desenvolver suas ideias e dinamizar suas aulas de maneira que seja atraente para seus alunos.

Os educadores da etapa da Educação Infantil, de acordo com Lucchesi (2015, p. 16), “são culturalizadores, e nesse sentido, devem ofertar aos alunos uma gama de possibilidades para que os mesmos tenham a chance de aprofundarem o seu aprendizado em sala de aula”.

Sabe-se que o desinteresse pela leitura acarreta problemas futuros. Assim, o papel do pedagogo e dos professores é cada vez mais incentivar a leitura infantil, mostrando aos alunos que, a partir da diversidade textual e/ou da literatura infantil, pode-se desenvolver a imaginação, as emoções e os sentimentos. Se a leitura for implantada desde cedo nas escolas, além de motivar o gosto pela leitura, também é possível formar leitores e pessoas que gostem de ler, contribuindo na construção do conhecimento, na ampliação do vocabulário, na compreensão auditiva e na expressão verbal.

Segundo Geraldi (1984, p. 4), “a língua como ensino deve ser centralizada em três práticas: a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística”. O autor salienta, ainda, que essas práticas possuem dois objetivos integrados: “o primeiro, passar os limites da artificialidade do uso da linguagem nas escolas e o segundo, conceder o domínio da língua portuguesa tanto na forma oral quanto na escrita” (Geraldi, 1984, p. 4).

Outro ponto importante é criar, na sala de aula, um ambiente aconchegante e agradável, com tapete, almofadas e bem iluminado, e que se estabeleça uma rotina de leitura diária em diferentes momentos da aula. Por último, a leitura deve ser clara, realizada em voz alta, com boa entonação e expressão que chame a atenção dos alunos, motivando-os a participar por meio de questionamentos, envolvendo-os na história.

Concebemos que ler é condição essencial para a inserção do ser humano na sociedade e, por isso, o incentivo à leitura deve-se iniciar muito cedo na infância, quando a criança começa a descobrir o mundo. Sabemos que a leitura se constitui um processo complexo de compreensão que abrange tudo que nos cerca. Ela vai muito além da decodificação de signos, pois envolve a compreensão e a inteligência do mundo, promovendo em seu processamento rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção (Garcez, 2004 apud Ferreira *et al.*, 2019, p. 12).

Martins (1985, p. 31-32) ressalta que a leitura trata de um processo dinâmico em que se articulam “componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos”. É importante salientar que, para cada tipo de texto, pode-se adotar procedimentos diferenciados de leitura e interpretação. Quando se lê uma poesia ou poema, usa-se uma estratégia diferenciada da leitura de uma história trágica, ou

comédia, ou de um texto narrativo, e até outros diferentes gêneros textuais.

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que requeem, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação (Brasil, 1998, p. 143).

Nessa perspectiva, por meio da leitura, promovem-se a construção do conhecimento, o contato do leitor e dos ouvintes com uma diversidade de gêneros textuais, além de ampliar e desenvolver o repertório cultural e social, tendo em vista que a “leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários” (Brasil, 1998, p. 145).

Quando o professor lê para seus alunos, deve usar estratégias para emocionar, entreter, informar, e principalmente divertir, para que, futuramente, eles adquiram o gosto pela leitura e que saibam que é por meio dela que o conhecimento será adquirido, para posteriormente ser vivido ou colocado em prática. De acordo com Elesbão (2020, p. 8),

As referências e inferências, as seleções e relações são acionadas como recursos cognitivos que, aliados à imaginação, contribuirão para a consistência do repertório de experiências vividas, imaginadas e lidas pelo pequeno leitor, fazendo com que sua capacidade intelectual e leitora amadureça, permitindo a aprendizagem de diversas manifestações da linguagem, e o oriente nos posicionamentos e tomadas de consciência vindouros.

É importante ressaltar que, quando o aluno/a criança pequena folheia um livro com imagens, ele/ela já está fazendo uma leitura, mesmo ainda não sabendo ler as palavras. Conforme Elesbão (2020), é nesse momento que a criança se torna o pequeno ou a pequena leitora. Aprender a ler levará a criança a aprender as letras, as palavras e, futuramente, ela aprenderá a escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de aprendizagem, a leitura configura-se como uma das principais vertentes, pois através dela, o indivíduo desenvolve-se e adquire conhecimento, levando-o a também aprender a escrever e a interpretar o que lê.

Assim, conforme Castro (2024), o processo da leitura está presente na vida da criança desde o nascimento e vai se ampliando com o decorrer do tempo, tanto dentro das instituições de ensino quanto fora delas, no seio da família e/ou na sociedade.

A intensidade e a velocidade com que ocorre o desenvolvimento da criança frente à leitura depende do incentivo da família e da escola, de acordo com o cenário e o(s) ambiente(s) com o(s) qual(is) convive. Para Castro (2024), o conhecimento de mundo, a diversidade textual, incluindo o texto literário que é proporcionado à criança por meio da leitura, auxilia com que ela desenvolva e tenha prazer em ler ou em ouvir histórias.

Assim, este texto teve como objetivo refletir sobre a importância da leitura para a Educação Infantil, tendo como base a diversidade textual da literatura infantil.

Segundo Castro (2024), para que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas e ampliadas na sala de aula da Educação Infantil, é preciso que o professor incentive e estimule os alunos a terem o gosto pela leitura, que gradativamente vai se transformando em hábito, iniciando nos primeiros anos da vida acadêmica e aperfeiçoando-se por toda a vida.

A motivação é a base de apoio, pois quando as crianças são colocadas em contato com a leitura desde pequenas, por meio de contação de história, do contato com materiais lidos que as fazem desenvolver a imaginação e a criatividade, aprimora o vocabulário que, para Castro (2024), as coloca em prontidão para a leitura.

Nesse sentido, no pensamento da autora, o professor precisa ficar atento à variedade de fatores que podem influenciar e contribuir para que a criança da Educação Infantil desenvolva interesse pela leitura. Para isso, é preciso colocá-la frente a fontes diversificadas de leitura, promover um ambiente acolhedor na sala de aula, propiciar momentos em que a criança possa ouvir histórias, interagir com elas e adquirir o gosto de ler.

Esses momentos devem ser proporcionados diariamente de forma prazerosa, espontânea e natural, que lhe chamem a atenção e que a leitura tenha relação com o currículo e seja agradável, sempre oportunizando a diversidade textual, especialmente relacionados à literatura infantil: fábulas, contos, poesias e outros textos que levem os estudantes a viajarem no mundo da imaginação e da criatividade.

Autores como Geraldí (1996) e Soares (1991), entre outros, destacam o quanto a leitura é importante, tomando por base o processo de interação entre o leitor e o texto, que levará o aluno a construir conhecimento com base na leitura. Retratam a aquisição da leitura como ascensão e autonomia dentro da sociedade, e descrevem concepções de leitura que tratam das noções de língua, texto e sujeito.

Nas palavras de Castro (2024), o professor precisa ter a crença de que o livro, além de informar, instruir e ensinar, também pode ser prazeroso e promover interesse na criança, levando-a a buscá-lo com alegria e entusiasmo, com o intuito de conhecer a magia que esse lhe proporciona.

Concluindo, a literatura infantil configura-se como importante campo de atuação nas aulas ministradas na Educação Infantil, em que o professor é o responsável em proporcionar, aos alunos, oportunidades de adquirir conhecimentos, de desenvolver interesse pela leitura, e de criar e desenvolver o hábito de ler, iniciando na Educação Infantil e acompanhando-os por toda a vida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. (Org.) **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** - RCNEI, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério de Educação**. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília,

2018.

CASTRO, E. F. **A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança.** Meu artigo. Brasil Escola. 2024. Disponível em: <meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm>. Acesso em: 24 abr. 2025.

COSTA, M. M. **Metodologia do ensino da literatura infantil.** Curitiba: IBPEX, 2007.

ELESBÃO, J. **A Literatura Infantil e a sua importância para o hábito de leitura.**

Associação Livros para a vida – ALPV. 2020. Disponível em: <www.alpv.org.br/wp/a-literatura-infantil-e-a-sua-importancia-para-o-habito-da-leitura/?gad_source=1&gclid=C-jwKCAjwnK60BhA9E iwAmpHZw72TtjUm5kWMuohjo9lufixZ7sQNpYYZfNORb5iko8zq0T-jPxfg22BoCAtMQAvD_BwE>. Acesso em: 24 abr. 2025.

FARACO, C. A. **Linguagem, escrita e alfabetização.** 10 Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FONSECA, E. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil.** São Paulo: Blucher, 2012. – (Coleção Interações).

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação** Campinas: Mercado das letras/ALB, 1996.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2015.

MARTINS, A.; VERSIANI, Z. **Leituras literárias: discursos transitivos.** In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). Leituras literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 07-27.

NASCIMENTO, C. **Ler na vida, ler na escola/comunidade.** In: Letras de Luz SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** Tradução de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TEORIZAÇÕES E PRÁTICAS

SCIENTIFIC LITERACY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: THEORIZATIONS AND PRACTICES

Recebido em: 05/05/2025

Aceito em: 25/05/2025

*Cintia Foloni Santoro*¹

*Vantielen da Silva Silva*²

RESUMO

A pesquisa buscou compreender a Alfabetização Científica (AC) e seus desdobramentos na prática pedagógica. Além de estudos bibliográficos e documentais, apresenta uma proposta de ensino de Ciências por investigação, evidenciando os indicadores da AC nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A revisão bibliográfica revelou a importância de uma educação em Ciências que promova a curiosidade, a resolução de problemas e o desenvolvimento de um pensamento crítico nos estudantes. Os resultados preliminares indicam que a AC pode ser caracterizada por meio de indicadores que abrangem tanto a dimensão cognitiva (compreensão de conceitos científicos, desenvolvimento de habilidades investigativas) quanto a atitudinal (curiosidade, interesse pela ciência, participação em atividades científicas).

Palavras-chave: Alfabetização Científica. Ensino de Ciências. Práticas de ensino.

ABSTRACT

The research aimed to understand Scientific Literacy (SL) and its implications for pedagogical practice. In addition to bibliographic and documentary studies, it presents a proposal for teaching Science through inquiry-based learning, highlighting SL indicators in the early years of Elementary Education. The literature review revealed the importance of a Science education that fosters curiosity, problem-solving, and the development of critical thinking in students. Preliminary results indicate that SL can be characterized through indicators encompassing both the cognitive dimension (understanding scientific concepts, developing investigative skills) and the attitudinal dimension (curiosity, interest in science, participation in scientific activities).

Keywords: Scientific Literacy. Science Teaching. Teaching practices.

1 Mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática pelo Programa de Ensino de Educação Matemática (PPGECM) da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Ponta Grossa, Paraná.

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

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, discussões relacionadas ao ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tornaram-se cada vez mais significativas, objetivando instigar a curiosidade, a proposição de situações-problema relativas a temáticas da atualidade e questões que tenham ressonância na vida cotidiana. Nessa conjuntura, o ensino de Ciências pressupõe a apropriação de novos conceitos científicos, de novas atitudes, novos valores, numa integração entre teoria e prática de problemas cotidianos, a renovação do ensino das Ciências (Cachapuz *et al.*, 2005).

Entretanto, existem dificuldades significativas em se colocar em prática o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois os problemas podem ser de ordem estrutural, bem como questões que permeiam a formação continuada, os conhecimentos e as inseguranças dos professores, o material didático e suas limitações, as dificuldades na experimentação e aulas práticas, dentre outras (Delizoicov; Slongo, 2013).

Diversos autores como Gil-Perez (1999), Cachapuz *et al.* (2005), Carvalho (2018), Praia *et al.* (2002), Pozo (1998) dentre outros, defendem o ensino de Ciências como meio de alfabetizar cientificamente os alunos, implicando na necessidade premente de uma educação em Ciências abrangente e contextualizada. Desse modo, não basta a preocupação em transmitir noções e conceitos científicos, mas também se torna essencial proporcionar experiências práticas que permitam aos alunos ‘fazer ciência’ e se engajar em investigações autênticas para resolver problemas reais, do mesmo modo que desenvolvam um entendimento público da Ciência e “que sejam capazes de receber informações sobre temas relacionados à Ciência, à tecnologia e aos modos como estes empreendimentos se relacionam com a sociedade e com o meio-ambiente” (Sasseron; Carvalho, 2008, p. 336).

Diante disso, a motivação para a pesquisa está relacionada à minha percepção como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre as dificuldades de trabalhar com conceitos e procedimentos mais coerentes com essa perspectiva de ensino em Ciências. Acrescento que são muitas as possibilidades de estudo e discussão que o tema suscita, mas para atingir o objetivo deste texto, destaca-se o seguinte problema: é possível caracterizar a Alfabetização Científica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir dos indicadores de Alfabetização Científica (AC)?

Para responder ao questionamento, consideramos o que destacam Sasseron e Carvalho (2008) sobre os requisitos para considerar um cidadão como alfabetizado cientificamente. As autoras identificaram três pontos relevantes quando se pensa na promoção da AC, denominando-os de eixos estruturantes³ da Alfabetização Científica, pois são eles que servem de apoio na idealização, no planejamento e na análise de propostas de ensino.

Desta forma, o objetivo geral da pesquisa é compreender a Alfabetização Científica e seus indicadores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, como objetivos específicos buscamos: (I) descrever sobre ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; (II) conceituar a Alfabetização Científica e seus indicadores e (III) apresentar uma sequência didática para Alfabetização Científica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3 Para Sasseron e Carvalho (2008, p.3) os eixos referem-se a (I) compreensão básica dos conhecimentos científicos; (II) compreensão da natureza das ciências e (III) compreensão das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Tais eixos são melhores explicados na seção Alfabetização científica nos anos iniciais e seus indicadores.

A pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental, compreendendo estudos dos documentos orientadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do ensino de Ciências, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Ademais, inclui a análise de pesquisas no campo do ensino de Ciências, como as produções de Sasseron e Carvalho (2008), Scarpa, Sasseron e Silva (2017), Chassot (2003), Lorenzetti e Delizoicov (2001), Delizoicov e Slongo (2013), com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a temática.

Deste modo, este artigo apresenta, além de introdução e considerações finais, uma contextualização sobre o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma breve caracterização sobre AC e seus indicadores e apresentação de uma proposta de ensino de Ciências por investigação com reflexões sobre os possíveis indicadores.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Brasil, 1961) marcou um ponto determinante na institucionalização do ensino de Ciências ao torná-lo obrigatório nos Anos Finais do Ensino Fundamental, refletindo uma etapa importante no processo de normatização e adequação desse campo de estudo na história educacional. Posteriormente, a Lei n. 5692/71 (Brasil, 1971) ampliou essa abrangência ao estabelecer diretrizes para o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Primeiro Grau e estruturar a formação de professores, particularmente no âmbito do curso normal para o magistério (Delizoicov; Slongo, 2013).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 introduziu a exigência de Ensino Superior para os professores, levantando questionamentos sobre a qualidade do ensino da disciplina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além das implicações legislativas, é crucial compreender que o ensino de Ciências atravessou fases de ruptura e continuidade, com reflexões sobre a educação científica em diferentes etapas do processo de aprendizagem (Brasil, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) já destacavam ao final do século XX a importância da Ciência na construção do mundo, bem como na compreensão do ser humano como parte integrante desse contexto, ressaltando o papel essencial da escola na promoção desse conhecimento. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (Brasil, 2013) foram incorporados aspectos como os fundamentos teórico-metodológicos da disciplina, sua dimensão histórica e os conteúdos essenciais, além de fornecer orientações metodológicas e práticas pedagógicas. Segundo as DCNs, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é enfatizada a aquisição de conhecimentos fundamentais para a prática social e para aprendizagens posteriores na vida (Brasil, 2013).

O desenvolvimento do ensino de Ciências também foi influenciado por outros processos históricos e educacionais, evidenciados na criação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), no qual apresentam-se objetivos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Entre as unidades temáticas do componente curricular de Ciências Naturais, estão Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo. Já os objetos do conhecimento nos Anos Iniciais abordam desde características de diferentes materiais, o corpo humano, a diversidade, as escalas de tempo, usos de materiais, plantas, movimentos celestes, som e luz, animais, uso do solo, entre outros aspectos (Brasil, 2017). As habilidades são variadas e complementam os objetos de aprendizagem e as unidades.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se enfatiza o desenvolvimento do letramento científico ao longo do Ensino Fundamental, destacando que compreender e interpretar o mundo natural, social e tecnológico é fundamental para nele intervir com base nos conhecimentos científicos (Brasil, 2017). Assim sendo, na área de Ciências da Natureza, a BNCC propõe uma abordagem interdisciplinar que garanta acesso à diversidade de conhecimentos científicos históricos, além de introduzir gradualmente os principais processos e práticas da investigação científica, proporcionando aos alunos uma nova perspectiva sobre o mundo, incentivando escolhas conscientes e intervenções baseadas na sustentabilidade e no bem comum (Brasil, 2017, p. 331). No referido documento é descrito que

[...] ao iniciar o Ensino Fundamental, os alunos possuem vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico que devem ser valorizados e mobilizados. Esse deve ser o ponto de partida de atividades que assegurem a eles construir conhecimentos sistematizados de Ciências, oferecendo-lhes elementos para que compreendam desde fenômenos de seu ambiente imediato até temáticas mais amplas.

A BNCC, ao adotar o conceito de letramento científico, define-o como a capacidade não apenas de entender e interpretar o mundo, mas também de transformá-lo com base na Ciência (Brasil, 2017). Contudo, não especifica as ações e condições necessárias para que escolas e professores possam implementar efetivamente essas diretrizes. A ênfase nas competências e habilidades em detrimento dos conteúdos científicos pode gerar resultados ambíguos, uma vez que a BNCC destaca que o objetivo final não é apenas dominar a Ciência, mas desenvolver habilidades para atuar no mundo (Brasil, 2017).

A BNCC também considera que “qualquer aluno possui vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico” que servem, de início, para construir os “conhecimentos sistematizados de Ciências” (Brasil, 2017, p. 331). Essa concepção de infância, que foi mudando ao longo do tempo, está diretamente ligada aos movimentos socioculturais e históricos. Atualmente, reconhece-se que as crianças possuem uma capacidade intrínseca de compreender e interpretar o mundo ao seu redor desde os primeiros anos de vida.

Para Scarpa, Sasseron e Silva (2017, p.08):

No Ensino Fundamental, a tendência é tratar as ciências da natureza de modo conectado. Nos anos iniciais, considerando que os estudantes estão na faixa entre 6 e 11 anos de idade, as discussões centram-se na apresentação de fenômenos naturais e na busca pela construção de noções científicas pelos estudantes. Recentemente, as normativas do MEC para a avaliação de livros didáticos pelo PNLD destacam que o ensino das ciências deve ser capaz de “familiarizar o estudante com a pesquisa, orientando-o para a investigação de fenômenos e temas”.

Para que as aulas de Ciências para estes estudantes entre 6 e 11 anos de idade centrem-se na busca da construção de noções científicas é necessário compreender que os conhecimentos científicos não se apresentam de maneira isolada, mas a partir da “variedade de ideias e conceitos que crianças e adolescentes apresentam sobre os fenômenos”

(Scarpa; Sasseron; Silva; 2017, p. 09).

Essa abordagem de ensino propõe uma mudança conceitual, uma vez que se baseia na ideia de que os estudantes chegam à sala de aula com concepções prévias sobre fenômenos científicos que podem ser imprecisas. Contudo, ao identificar essas concepções por meio de experiências e reflexões podem reconstruir seu entendimento com base em evidências científicas, e esse processo não é simplesmente uma acumulação de fatos novos, mas uma reestruturação profunda do entendimento pré-existente para acomodar novos conhecimentos de forma coerente e científica.

No Brasil, o ensino de Ciências é o campo que mais investiga a Alfabetização Científica, pois de acordo com Chassot (2003) e Lorenzetti e Delizoicov (2001) essa abordagem defende que o ensino de Ciências deve ir além da simples memorização de classificações e conceitos, enfocando o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados. Assim, torna-se um meio para o indivíduo ampliar seu universo de conhecimento e sua cultura, a partir de sua atuação na sociedade.

Chassot (2003, p. 91) expõe que “ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo”. Desse modo, quando o estudante entende o caráter social e a natureza da Ciência, ele se institui de competências ontológicas para perceber o mundo. Assim, a Alfabetização Científica envolve diversas habilidades, desde saber preparar um prato nutritivo até apreciar as leis da Física. Para que o leigo possa utilizar o conhecimento científico em seu dia a dia, é necessário que especialistas trabalhem para popularizar e desmistificar a Ciência, desse modo, fica evidente que a escola desempenha um papel fundamental na ampliação do entendimento sobre a Ciência, auxiliando os alunos a integrar o ‘conhecimento de mundo’ com as diversas maneiras de se alfabetizar cientificamente no cotidiano (Shen, 1975).

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS INICIAIS E SEUS INDICADORES

Embora seja contemporâneo, o conceito de AC vem sendo amplamente discutido e tem refletido o pensamento crítico das pessoas com relação ao entendimento sobre o domínio básico das ciências e sua utilização.

Hurd (1998, p.16 apud Lorenzetti e Delizoicov, 2001, p. 47) esclarece que “a alfabetização científica envolve a produção e utilização da Ciência na vida do homem, provocando mudanças revolucionárias na Ciência com dimensões na democracia, no progresso social e nas necessidades de adaptação do ser humano”.

Para Chassot (2003, p.23) a AC é o “conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e a mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem”, ensinando a ler e interpretar a linguagem construída para explicar o nosso mundo. Scarpa, Sasseron e Silva (2017, p. 12) complementam o conceito da definição de AC de forma bastante esclarecedora:

Por si só a Alfabetização Científica é complexa. Talvez, exatamente, por se tratar de um objetivo que não está apenas vinculado à escola, ainda que por ela perpassa. A Alfabetização Científica não é uma habilidade, mas um conjunto delas; é uma atitude, uma maneira de se posicionar em sociedade com respeito a situações que envolvam

as ciências. Por isso mesmo, a Alfabetização Científica não pode ser alcançada apenas por meio do ensino de conceitos científicos, ainda que eles sejam muito importantes para a mesma.

Para Delizoicov e Lorenzetti (2008, p. 3), a AC é um “processo pelo qual se capacita um indivíduo a ler, compreender e expressar opinião sobre assuntos que envolvam a ciência”. Esta deve ocorrer em qualquer nível de ensino pois, quando o aluno entende de Ciências, passa a compreender melhor as manifestações do mundo, capacidade da criança que pode ser aprimorada e expandida (Chassot, 2003).

Para que ocorra a identificação se o estudante está alfabetizado cientificamente é importante ter conhecimento dos três eixos estruturantes da Alfabetização Científica, estes definidos por Sasseron e Carvalho (2008, p. 3). O primeiro eixo configura-se na “compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais”, o segundo refere-se à “compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática” e o terceiro “compreende o entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente”. Partindo desses eixos estruturantes, estabeleceram-se os indicadores de AC, os quais consideram certas habilidades “próprias das ciências e do fazer científico, utilizadas para a resolução, discussão e divulgação de problemas em quaisquer áreas das ciências” e “[...] que servem como parâmetros para identificar o processo da alfabetização científica (Silva; Lorenzetti, 2020, p. 7).

Os indicadores, por sua vez, representam um conjunto de ações que são colocadas em prática para a resolução de um problema. Segundo Sasseron e Carvalho (2008), o primeiro grupo envolve indicadores especificamente relacionados ao trabalho com os dados obtidos em uma investigação, classificados em seriação, organização e classificação de informações. Esses indicadores são essenciais na investigação de um problema, pois é através deles que se torna possível conhecer as variáveis envolvidas no fenômeno, mesmo que nesse estágio o trabalho ainda não esteja focado em encontrar relações entre elas ou o ‘porquê’ do fenômeno ter ocorrido da forma observada.

O segundo grupo de indicadores refere-se à estruturação do pensamento, moldando as afirmações e falas expressas durante as aulas de Ciências. Eles demonstram formas de organizar o pensamento, o que é indispensável para construir uma ideia lógica e objetiva sobre as relações que regulam o comportamento dos fenômenos naturais. Esse grupo inclui dois indicadores: raciocínio lógico e raciocínio proporcional.

O terceiro grupo está diretamente ligado à busca de relações. Este grupo inclui os seguintes indicadores: levantamento e teste de hipóteses, justificativa, previsão e explicação. Esses indicadores devem surgir nas etapas finais das discussões, pois se caracterizam por trabalhar com as variáveis envolvidas no fenômeno e pela busca de relações que descrevam as situações tanto para o contexto específico quanto para outros contextos semelhantes (Silva; Lorenzetti, 2020).

Na Figura 1 apresenta-se uma síntese dos indicadores explicitados acima:

Figura 1: Indicadores de Alfabetização Científica

Quadro 1 – Indicadores de alfabetização científica

Grupo	Indicador	Descrição
PRIMEIRO	Seriação de informações	Está ligada ao estabelecimento de bases para a ação investigativa.
	Organização de informações	Surge quando se procura preparar os dados existentes sobre o problema investigado.
	Classificação de informações	Aparece quando se busca estabelecer características para os dados obtidos.
SEGUNDO	Raciocínio lógico	Compreende o modo como as ideias são desenvolvidas e apresentadas.
	Raciocínio proporcional	Assim como o raciocínio lógico, é o que dá conta de mostrar o modo que se estrutura o pensamento.
TERCEIRO	Levantamento de hipóteses	Aponta instantes em que são alçadas suposições acerca de certo tema.
	Teste de hipóteses	Trata-se das etapas em que as suposições anteriormente levantadas são colocadas à prova.
	Justificativa	Aparece quando, em uma afirmação qualquer proferida, lança-se mão de uma garantia para o que é proposto.
	Previsão	Este indicador é explicitado quando se afirma uma ação e/ou fenômeno que sucede associado a certos acontecimentos.
	Explicação	Surge quando se buscam relacionar informações e hipóteses já levantadas.

Fonte: Silva; Lorenzetti (2020, p. 08).

A Figura 1, acima, sintetiza as informações apresentadas por Sasseron e Carvalho (2008), trazendo o grupo, o indicador e sua descrição. A partir dos indicadores é possível visualizar algumas habilidades que devem ser exploradas quando se propõem trabalhar com AC no processo de construção do conhecimento.

No ensino de Ciências existem várias discussões e estudos sobre as abordagens de ensino mais adequadas e neste trabalho destacamos o Ensino de Ciências por Investigação como alternativa relevante. Gil-Perez e Torregrosa (1998) destacam a diferença entre a abordagem tradicional do ensino e o ensino por investigação. O ensino de Ciências por investigação envolve uma problematização, a formulação de perguntas, a criação de hipóteses, a realização de experimentos e a análise crítica dos resultados. É uma proposta que deve envolver os alunos em situações que estimulem o uso de habilidades de pensamento científico, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa.

Considerando as características supracitadas, pensou-se no ensino de Ciências por investigação como o caminho metodológico a ser abordado neste trabalho. Tal exemplificação é realizada na sequência.

PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHOS PARA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

O ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como explicitado nas seções anteriores, se caracteriza na perspectiva de contato do estudante com os saberes provenientes de estudos da área, as relações e os condicionantes que afetam a construção de conhecimento científico em uma larga visão histórica e cultural.

Na tentativa de elucidar uma atividade que envolva a alfabetização científica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, optou-se por apresentar, nesse trabalho, uma sequência didática de ensino por investigação intitulada como “A Qualidade da Água que Bebemos”. Esta sequência didática se definiu a partir de uma problematização real, levantada pelos estudantes de uma turma na qual lecionei, em torno da recorrência de água

turva que saia das torneiras de uma escola localizada em bairro periférico da cidade, contudo, apresentaremos apenas de forma teórica, conforme sugerido a seguir.

A partir da apresentação deste problema socioambiental, os estudantes precisam observar: Quais são as implicações na vida das famílias em se consumir água imprópria? Como a política de abastecimento de água nas cidades ocorre? Há desigualdades nesse sistema de abastecimento? Desse modo, os conhecimentos conceitual e curricular serão perpassados por aspectos sociais e políticos da Ciência.

A sequência didática é fundamentada na metodologia de ensino por investigação, conforme Sasseron e Carvalho (2008) e busca desenvolver habilidades científicas por meio de atividades investigativas e práticas. Faz-se necessário analisar a situação e o levantamento de hipóteses como afirma Gil-Pérez e Torregrosa (1998, p. 22).

Insistir na necessidade de uma visão qualitativa anterior a qualquer abordagem quantitativa é, em última análise, insistir na necessidade de uma compreensão da situação que se enfrenta que evite um operacionalismo cego, absolutamente afastado da forma como os cientistas trabalham, mas no que os alunos muitas vezes caem, motivados por orientações didáticas incorretas (tradução nossa).

Logo, percebe-se a necessidade de os alunos estarem familiarizados com a proposta de ensino por investigação. Isso envolve levantar a problemática, formular hipóteses e elaborar estratégias para a resolução do problema. Dessa forma, a partir da consideração qualitativa da situação-problema, é possível pensar e elaborar hipóteses, desenvolver estratégias de resolução, solucionar o problema e analisar os resultados.

Outra característica bastante importante de ensino de Ciências por investigação é seu caráter coletivo, ou seja, a organização dos estudantes em pequenos grupos para resolução de problemas como tarefa de investigação coletiva garante a pluralidade de hipóteses e o pensamento divergente, característicos do método científico.

ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO: A QUALIDADE DA ÁGUA QUE BEBEMOS

A proposta de ensino apresentada intitulada “A Qualidade da Água que Bebemos” foi concebida a partir de uma problematização real observada em uma escola da periferia de Ponta Grossa, Paraná. Fundamentada na metodologia de ensino por investigação, conforme Sasseron e Carvalho (2008), essa proposta pedagógica conecta o conhecimento científico a aspectos sociais e políticos, promovendo uma reflexão crítica sobre questões socioambientais e de desigualdade. Para a prática proposta a seguir, os objetivos previstos para os alunos são: (I) compreender a importância da qualidade da água para a saúde; (II) investigar a qualidade da água consumida na comunidade escolar e (III) desenvolver habilidades de Alfabetização Científica.

A metodologia para a sequência didática é exploratória e dialógica, partindo da proposição do problema, seguido do levantamento e avaliação das hipóteses sugeridas, da delimitação das variáveis relevantes, o estabelecimento de relações entre as variáveis e possíveis explicações para o problema (Scarpa, Sasseron e Silva, 2017).

A sequência didática é sintetizada no quadro 1.

Quadro 1: Estrutura da sequência didática

Etapas da Sequência Didática Investigativa		Atividades Propostas	Duração 50' – 1 aula
Problematização	Encontro 1	Apresentação do problema a ser investigado: Como está a qualidade da água que bebemos na escola e em casa? Encaminhamentos iniciais para a proposta.	1 aula
	Encontro 2	Coleta e Análise das amostras da água	2 aulas
Organização do Conhecimento	Encontro 3	Interpretação dos resultados	2 aulas
	Encontro 4	Levantamento de hipóteses	1 aula
	Encontro 5	Pesquisa sobre tratamento de água na cidade	2 aulas
Aplicação do Conhecimento	Encontro 6	Propostas de soluções	1 aula
	Encontro 7	Elaboração de relatório e mapa conceitual	1 aula
	Encontro 8	Apresentação da proposta à comunidade escolar	1 aula

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação aos encaminhamentos metodológicos de cada encontro, esclarecemos que no encontro 1, problematização, o momento inicial deve-se considerar o que apresenta Carvalho (2018) sobre a “liberdade intelectual” do aluno, conceito pensado inicialmente por Pella (1969) e Borges (2002), que analisaram as estruturas das aulas por meio de níveis de liberdade intelectual dos alunos, e de níveis de investigação. Aqui “o professor propõe o problema e as hipóteses são discutidas com os alunos, mas são estes que buscam como fazer a experiência, sob a supervisão do professor, que retomará a discussão com os alunos quando da discussão das conclusões” (Carvalho, 2018, p. 769).

Nesta primeira etapa, a problematização deve ser realizada de forma qualitativa, conforme explicam Gil Perez e Torregrosa (1998). Na mesma linha, de acordo com Silva e Lorenzetti (2020, p. 09) “objetiva despertar o interesse do aluno para a aquisição de conhecimentos que ainda não tem, mediante a apresentação de situações significativas em que o aluno manifesta seu conhecimento prévio”. Nesta etapa ocorre a ruptura dos conhecimentos do senso comum dando espaço para visões mais críticas para a atividade investigativa sobre a qualidade da água. O problema deve ser pensado de forma científica e difere do que compreendemos como problema Scarpa; Sasseron e Silva (2017, p. 16).

É preciso, então, discorrer sobre o que entendemos por problema. Como dito, um problema de sala de aula é uma situação conflituosa e, assim sendo, sua resolução não é evidente. Um problema pode ser resolvido manuseando materiais práticos, ou utilizando lápis e papel; pode, ainda, ser resolvido na discussão que se faz com os colegas e professor.

Após definido o problema, os alunos se reunirão em grupos no período de duas aulas e elaborarão a metodologia de coleta e registro de dados. Aqui precisam ser definidos quantas áreas serão apresentadas, qual será a forma de medição e instrumentos de coleta de dados, quais serão os tipos de registros de dados. Como nas investigações científicas, é preciso que os passos estejam claros para que se garanta a reprodução dos procedimentos propostos por outros grupos ou pessoas.

Em relação ao encontro 2, coleta e análise de amostras da água, da etapa organização do conhecimento, considera-se segundo Carvalho (2018), ao analisar o grau de liberdade dos estudantes sobre o ensino investigativo e o ensino diretivo, a autora pondera que em um ensino investigativo as “problematizações são difíceis, pois são organizadas justamente para alcançar as visões epistemológicas e sociais da construção do conhecimento científico”, desse modo “o professor ainda dirige a problematização do texto, mesmo tendo a participação dos alunos” (Carvalho, 2018, p. 771).

No contexto de ensino por investigação, é possível definir diferentes graus de liberdade, ou seja, o nível de autonomia que professores e estudantes têm em relação às ações intelectuais realizadas. Essa autonomia pode variar e ser gradualmente transferida para os estudantes.

Inicialmente, a escolha do caminho e dos textos de leitura pode ser feita pelo(a) professor(a) para garantir que o material seja adequado ao nível dos estudantes e aos objetivos da aula. Com o tempo, os estudantes podem ser encorajados a selecionar materiais de leitura que considerem relevantes.

Espera-se para este momento realizar a análise das amostras de água, com propostas de testes simples de qualidade da água (turbidez, presença de cloro, etc.), com a ajuda do(a) professor(a) de ciências ou algum especialista convidado. Pode se pensar em convidar estudantes de química das universidades para essa etapa para que possam contribuir com explicações mais fundamentadas, contudo, sem esquecer de adequá-las à faixa etária. Aqui se elabora a sequência das etapas dos testes de qualidade da água, bem como o agrupamento dos resultados dos testes. Finaliza-se a etapa com a categorização das amostras com base nos resultados dos testes. Os registros aqui podem ser feitos com desenhos, observações e descrições realizadas pelos estudantes.

Ainda na etapa organização do conhecimento, se dará o encontro 3, interpretação dos resultados, momento no qual se realiza a interpretação dos resultados encontrados nas amostras, de forma que os estudantes possam compreender o que eles indicam sobre a qualidade da água, com a criação de inferências a partir dos dados coletados. Nesse momento, o (a) professor (a) deve ajudar com a estruturação dos dados de forma a facilitar a análise, a qual pode ser realizada em cartaz coletivo para a colaboração de todos e facilidade de acesso e visualização.

No encontro 4, levantamento de hipóteses, os estudantes precisam sugerir hipóteses sobre as possíveis causas das diferenças na qualidade da água entre as amostras. Esse momento pode ser em grupos e as explicações propostas devem ser anotadas, expostas e discutidas com a turma toda posteriormente. O professor pode começar orientando essa análise, mostrando como identificar argumentos, evidências e pressupostos. Progressivamente, os alunos podem assumir um papel mais ativo na análise, discutindo entre si e apresentando suas interpretações.

No encontro 5, pesquisa sobre o tratamento de água na cidade, propõe-se uma pesquisa sobre os métodos de tratamento de água utilizados na cidade e visita à estação de tratamento de água. Aqui se espera estruturar o conhecimento adquirido durante a pesquisa e a visita, descrevendo os processos de tratamento de água utilizados pelo sistema de tratamento, possíveis situações de contaminação da água no momento de distribuição, e/ou outros pontos que tenham sido identificados como causadores do problema.

No encontro 6, aplicação do conhecimento, já na etapa 3 intitulada aplicação do conhecimento, os alunos em grupos desenvolverão respostas para o problema encontrado. O levantamento de hipóteses para propor medidas de melhoria da qualidade da água pode ser desde medidas simples até intervenções maiores junto ao poder público e órgãos ou instituições responsáveis. Finalmente, a formulação de conclusões a partir da leitura e análise do texto pode ser inicialmente conduzida pelo professor, que ajuda os alunos a sintetizar informações e a construir argumentos.

No encontro 7, dedicado à elaboração de relatório e mapa conceitual, com ajuda do (a) professor(a), os estudantes poderão criar um relatório documentando todas as etapas da investigação e elaboração de um mapa conceitual sintetizando os conhecimentos adquiridos. Aqui se organizam as informações, estruturando o relatório de forma lógica e articulada com a síntese dos conhecimentos adquiridos. Outras formas de sistematização podem ser propostas pelos estudantes.

Por fim, no encontro 8 de apresentação da proposta à comunidade escolar, os estudantes precisarão apresentar propostas de melhoria da qualidade da água para a comunidade escolar, incluindo pais, professores e autoridades locais, argumentando sobre a importância das propostas. Nesta etapa, os estudantes devem detalhar os problemas e as soluções propostas, bem como, antecipar os benefícios das propostas. A apresentação pode ser por meio de exposição com fotos, textos, registros realizados e exposição oral de todo o processo em forma de feira expositiva para a comunidade escolar.

A avaliação será contínua e formativa, baseada na participação dos alunos, na qualidade dos dados coletados, na capacidade de elaborar hipóteses e soluções, e na apresentação final do relatório e mapa conceitual. Após a apresentação de uma proposta possível de investigação científica para os anos iniciais, apresentamos no quadro 3 os indicadores de Alfabetização Científica presentes na proposta. Os indicadores descritos tem a função de apresentar algumas habilidades que devem ser desenvolvidas quando busca-se trabalhar AC com os alunos.

Quadro 3: Detalhamento dos Indicadores de Alfabetização Científica

Indicador de AC	Descrição	Encontros
Seriação	Organizar os passos para a coleta e testes de amostras.	1, 2
Organização	Estruturar o processo de coleta, agrupar e sistematizar informações novas com conhecimento prévio.	1, 2, 3, 5, 7
Classificação de Informações	Catalogar as amostras de acordo com suas origens e categorizar os resultados dos testes.	1, 2
Raciocínio Lógico	Fazer inferências a partir dos dados coletados.	3
Levantamento de Hipóteses	Propor explicações ou soluções baseadas nas observações e dados.	4, 6, 8
Justificativa	Explicar os resultados dos testes, hipóteses e soluções propostas, argumentar a viabilidade e importância das propostas.	3, 4, 6, 7, 8
Previsão	Antecipar os possíveis resultados ou consequências das propostas.	6, 7, 8
Explicação	Articular a compreensão do problema, descrever os processos de tratamento de água e detalhar os problemas e soluções propostas.	2, 3, 5, 7, 8

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Vale ressaltar que a presença de um indicador não inviabiliza a manifestação de outro (Sasseron; Carvalho; 2008). Durante o processo de investigação os alunos manifestam ideias, argumentam, justificam, buscam explicações e alternativas e estes movimentos favorecem o surgimento de outros indicadores para embasar as novas explicações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou responder ao seguinte problema de pesquisa: é possível caracterizar a Alfabetização Científica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir dos indicadores de Alfabetização Científica? Para responder a esse questionamento, descrevemos sobre o ensino de Ciências nesta etapa da educação, conceituamos Alfabetização Científica e seus indicadores e apresentamos uma proposta pedagógica baseada no ensino de Ciências por investigação.

Concluiu-se que o ensino de Ciências por meio da sequência didática investigativa abre um leque de possibilidades para professores e alunos para a prática da Alfabetização Científica. Faz-se necessário despir-se de algumas práticas nas quais o professor apenas transmite conteúdos e o aluno apenas o recebe, desse modo, é necessário provocar, instigar, buscar os conhecimentos prévios e alimentá-los com os conhecimentos científicos.

O problema sugerido na sequência didática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é muito simples do ponto de vista científico, assim possibilita condições de ser desenvolvida por professores não muito familiarizados com o ensino de ciências. Igualmente, outros problemas do cotidiano escolar podem ser sugeridos ou levantados pelos estudantes. Cabe ressaltar que a sequência didática proposta precisa oportunizar liberdade intelectual aos alunos e grau de autonomia.

Espera-se que o modelo proposto para promover a alfabetização científica sirva de inspiração aos professores e pesquisadores que acreditam em um ensino de ciências motivador, investigativo e em constante movimento partindo da ação coletiva para a problematização, discussão, resolução e divulgação de problemas.

REFERÊNCIAS

BORGES, A. T.. **Novos rumos para o laboratório escolar de ciências**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 291–313, 2002. Disponível em: <periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6607>. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm>. Acesso em 08 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o**

Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb/pareceres/parecer4.htm>. Acesso em: 18 out. 2024.

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

CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D.; PESSOA, A. M.; PRAIA, J.; VILCHES, A. **A necessária renovação do ensino das Ciências.** São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, A. M. P. de. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 765–794, 2018. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2018183765. Disponível em: <periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4852>. Acesso em: 8 jul. 2024.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, 2003.

DELIZOICOV, D.; LORENZETTI, L. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais.** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, 2008, p. 1-17.

DELIZOICOV, N. C.; SLONGO, I. I. P. **O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], n. 32, 2013. Disponível em: <www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/75>. Acesso em: 9 maio. 2024.

GIL-PÉREZ, D. **Contribución de la historia y la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje como investigación.** Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, v. 11, n. 2, p. 197-212, 1999.

GIL PEREZ, D.; TORREGROSA, J. **El fracaso en la resolución de problemas de física:** una investigación orientada por nuevos supuestos. Enseñanza de las Ciencias, v. 6, n. 2, p. 131 -46, 1998.

HURD, P. D. **Scientific literacy:** new mind for a changing world. Science & Education, Stanford, USA, n. 82, p. 407-416, 1998.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Revista Ensaio.** Belo Horizonte, v.03, n.01, p.45-61, 2001.

PELLA, M. O. The Laboratory and Science Teaching. In: ANDERSEN, H. O. (Ed.). **Reading in Science Education for the Secondary School.** London: MacMillan, 1969.

POZO, J.I. (Org.). **A solução de problemas:** aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

PRAIA, J.; CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D. **A hipótese e a experiência científica em educação em ciência:** contributos para uma reorientação epistemológica. Ciência & Educação, Bauru, v. 8, n. 2, p. 253-262, 2002.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. **Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental:** a proposição e a procura de indicadores do processo. Investigações em ensino de ciências, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

SCARPA, D. L.; SASSERON, L. H.; SILVA, M. M.. **O ensino por investigação e a argumentação em aulas de ciências naturais.** Tópicos Educacionais, v. 23, n. ja/ju 2017, p. 7-27, 2017Tradução. Disponível em: <doi.org/10.51359/2448-

0215.2017.230486>. Acesso em: 06 jul. 2024.

SHEN, B. S. P. **Science Literacy**. *American Scientist*, v. 63, p. 265-268, maio/jun. 1975.

SILVA, V. R. da; LORENZETTI, L. **A alfabetização científica nos anos iniciais: os indicadores evidenciados por meio de uma sequência didática**. *Educação e Pesquisa*, v. 46, p. e222995, 2020.

BERÇÁRIO: A IMPORTÂNCIA DO CUIDAR E DO BRINCAR PARA O EDUCAR NO DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

NURSERY: THE IMPORTANCE OF CARE AND PLAY FOR EDUCATION IN BABY DEVELOPMENT

Recebido em: 05/05/2025

Aceito em: 25/05/2025

Elaine Souza Rodrigues Veiga¹

Rayane Regina S. Gasparelo²

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica, reflete sobre a importância do berçário para a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e aborda a história das creches e sua evolução ao longo do tempo, desde o assistencialismo até a valorização da Educação Infantil. O estudo explora o significado do cuidar, do brincar e do educar para crianças de zero a três anos, destacando como esses elementos se integram no cotidiano do berçário e investiga possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis que podem ser oferecidas nesse contexto. A pesquisa baseou-se em autores como Rizzo (2003), Kramer (1993) e Didonet (2001). Conclui que o cuidar e o brincar são formas de educar, e que a rotina do berçário trabalha o tempo, o espaço e outros objetivos planejados. Enfatiza a importância da Educação Infantil no desenvolvimento infantil e sua influência na construção do conhecimento, tanto na escola quanto na família.

Palavras-chave: Cuidar. Bebês. Educação Infantil. Aprendizado. Brincar.

ABSTRACT

This paper, result of bibliographic research, reflects on the importance of the nursery for babies' learning and development. It addresses the history of daycare centers and their evolution over time, from welfare to the appreciation of Early Childhood Education. The study explores the meaning of caring, playing and educating for children aged zero to three, highlighting how these elements are integrated into the daily routine of the nursery. It investigates possibilities of sensory and sensitive experiences that can be offered in this context. The research was based on authors such as Rizzo (2003), Kramer (1993) and Didonet (2001). It concludes that caring and playing are ways of educating, and that the nursery routine works with time, space and other planned objectives. It emphasizes the importance of Early Childhood Education in child development and its influence on the construction of knowledge, both at school and in the family.

Keywords: Caring. Babies. Early Childhood Education. Learning. Playing.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UAB – Polo de Cruzeiro do Oeste.

² Professora orientadora, doutora em Educação pela Unicamp/SP, docente no curso de Pedagogia - Unicentro.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o cuidado da casa e dos filhos cabia à mulher. Entretanto, elas conquistaram seu espaço no mercado de trabalho, e com isso, surge a necessidade da existência um lugar onde pudessem deixar seus filhos pequenos enquanto estivessem no trabalho. Assim, surgiram as instituições que prestavam esse tipo de atendimento, inicialmente voltadas ao assistencialismo.

Por muito tempo, essas Instituições foram conhecidas como creches e a Educação Infantil não era vista como um espaço educativo. Na visão do senso comum, nesses locais, as crianças brincavam, dormiam e eram alimentadas; apenas eram cuidadas até que os pais viessem buscá-las. Entretanto, esse conceito de creche não existia e mesmo com avanços na Legislação, ainda é possível observar a existência de desafios a serem superados para que a sociedade compreenda esse sentido. Após a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creches e pré-escolas passou a ser considerado um direito das crianças. O artigo 205 da Constituição Federal esclarece que “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).

Através deste artigo, buscamos responder à seguinte problemática: como o cuidar, o brincar e o educar são realizados na prática pedagógica com crianças no berçário? Para tanto, a justificativa para a realização deste estudo se faz mediante a necessidade de desmistificarmos a visão de que em salas de berçário só acontece o cuidar, e o educar fica sempre em segundo plano.

O presente estudo traz como seu objetivo geral refletir sobre a importância do berçário para a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês. Os objetivos específicos buscam: conhecer sobre a história das creches e sua configuração ao longo dos momentos históricos; estudar o significado do cuidar, do brincar e do educar (com) crianças de zero a três anos; e investigar algumas possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário.

Para a construção deste estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica constituída por livros, artigos publicados, e a análise de obras de autores bem-conceituados que serviram para nortear seu desenvolvimento. Entre os autores, destacam-se Rizzo (2003), Didonet (2001) e Kramer (1993).

A HISTÓRIA DAS CRECHES E SUA CONFIGURAÇÃO AO LONGO DE MOMENTOS HISTÓRICOS

Atualmente, a Educação Infantil é compreendida como a primeira etapa da Educação Básica, sendo responsável por atender crianças de zero a cinco anos de idade que são inseridas em creches e pré-escolas. Entretanto, nem sempre foi assim.

Ao pesquisarmos sobre a história do surgimento das creches, as pesquisas nos levaram para a época da Revolução Industrial, que foi um período de desenvolvimento tecnológico iniciado na Inglaterra no século XVIII e que se espalhou pelo mundo, causando grandes transformações. Segundo Didonet (2001, p. 12),

as referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam

para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança.

Nessa época, a falta de mão de obra possibilitou a entrada das mulheres no mercado de trabalho. Assim, essas mulheres, que antes ficavam em casa em função dos filhos, agora precisavam de um lugar para deixá-los. Algumas mulheres passaram a oferecer seus serviços como cuidadoras e eram conhecidas como mães mercenárias, pois cobravam pelos serviços. Contudo, nem todas as mães tinham condições de pagar por esses serviços.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (Didonet, 2001, p. 13).

Com o intuito de ajudar as mulheres que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos, começaram a ser criadas as primeiras instituições de creches, asilos e orfanatos no Brasil. Essas instituições eram de caráter assistencialista.

Diferenciando-se de países industrializados, o Brasil dá início à organização das primeiras creches no começo deste século (século XX), com uma clientela composta basicamente de filhos de indigentes e órfãos. Em São Paulo, as creches atendem principalmente o contingente de mulheres e crianças na extrema miséria, que aumentam os núcleos urbanos, fruto do deslocamento de populações pobres, em busca de melhores condições de vida (Kishimoto, 1988, p. 24).

Esse tipo de atendimento por muito tempo foi realizado por entidades de natureza filantrópica e quase que exclusivamente por entidades religiosas, especialmente pela igreja católica (Kishimoto, 1988). Com a Constituição Federal de 1988, a criança passou a ser vista como cidadã sujeita de direito, sendo reconhecido o papel e o dever do Estado, e o direito da criança de ser atendida na área educacional.

Kramer (1993, p. 54-55) esclarece que:

As crianças são cidadãos, ou seja, são indivíduos sociais que tem direitos a que o Estado deve atender, dentre eles o direito à educação, saúde, seguridade. Esses serviços devem ser de qualidade, se o projeto político é de fato democrático. Esse pressuposto afirma, pois, o direito à igualdade, e ao real exercício da cidadania... Só é possível caracterizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e emancipação... se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de

que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implicar na sala de aula e implicam em salários, planos de carreiras e condições de trabalho dignas.

Com a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, alterou-se o artigo da Constituição que antes assegurava o atendimento em creche e pré-escola de zero a seis anos de idade (Brasil, 2006b). Com a alteração, a partir de então, consta que é dever do Estado com a educação, em seu artigo 29, “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Outro importante documento educacional que norteia a Educação Infantil é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, composto por três volumes, desenvolvendo o papel de auxiliar a prática pedagógica dos professores. Ele foi formulado com base nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, pois esta é uma das grandes dificuldades da Educação Infantil (Brasil, 2020).

EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE

Muitas crianças iniciam sua vida escolar desde bebês. A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional LDB - Lei nº 9394/96, estabelece, em seu artigo 29, que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Na realidade em que vivemos, grande porcentagem das mulheres que trabalham são mães que precisam contribuir em casa para o sustento da família, ou mesmo sustentam sozinhas suas casas, filhos e outros familiares.

Segundo o Censo Escolar 2023 (Inep, 2024), a Educação Infantil foi a etapa escolar que mais recebeu matrículas. Em uma reportagem publicada no site Busca Escolar, a repórter cita que, no ano de 2021, o número de crianças matriculadas em creches era de 3,4 milhões. Entretanto, esse número subiu para 4,1 milhões, em 2023 (Peres, 2024).

Contudo, ainda existe a falsa visão de que esses locais são apenas ambientes onde os profissionais atuam como babás das crianças, o que não condiz com a realidade. As chamadas creches de antigamente deixaram de ser assistencialistas e passaram a ser consideradas Instituições de Educação Infantil. O fato é que, com Constituição Federal de 1988, ocorreram mudanças significativas em relação aos direitos da criança e de como deve ser o atendimento educacional oferecido a ela.

Outro documento que reafirma o direito da criança em relação à Educação é o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Em seu artigo 54, pontua que

É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (Brasil, 1990).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no ano de 2017, apresenta novas diretrizes a serem adotadas pela Educação Brasileira. Em seus registros, apresenta os processos pedagógicos na Educação Infantil partindo da concepção de que a construção do conhecimento adquirido pelas crianças se efetiva através da sua participação direta nas diversas práticas do dia a dia (Brasil, 2018). Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos de experiência, expressos pelos verbos conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer-se, sinalizam a categoria corpo/movimento como forma de expressão, de produção de sentidos e de experiências por parte das crianças (Albuquerque, 2019).

Assim, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta seus objetivos de aprendizagem específicos para cada faixa etária, divididos da seguinte forma:

- Bebês na Educação Infantil: 0 a 1 ano e 6 meses;
- Crianças bem pequenas na Educação Infantil: 1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses;
- Crianças pequenas na Educação Infantil: 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Mediante essas divisões, foram elaborados os objetivos de aprendizagem, buscando como foco as necessidades de cada faixa com o intuito de desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido,

[...] as instituições de Educação Infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem uma forma moderna de ver o sujeito infantil, quanto solução para um problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho (Bujes, 2001, p. 21).

A Educação Infantil, hoje, é entendida como uma etapa muito importante na vida da criança, em um sentido muito amplo, pois é nesse período que as crianças irão vivenciar um misto de experiências novas, de forma bem intensa e significativa, desenvolvendo seus aspectos emocionais, intelectuais, motores e sociais, dentre outros.

É fundamental que se atribua à Educação Infantil todos os méritos que essa fase merece, e que se compreenda sua importância enquanto Instituição que, após grandes conquistas e mudanças no decorrer do tempo e através de Políticas Educacionais, tem transformado essa fase da Educação Infantil em um período de descobertas, de aprendizados significativos, valorizando a criança como sujeito histórico e de direitos. Assim, respeita a criança, auxiliando-a no desenvolvimento de suas capacidades e construção do conhecimento.

A IMPORTÂNCIA DO CUIDAR, DO BRINCAR E DO EDUCAR (COM) CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

○ brincar e o educar são dois processos indissociáveis e que merecem demasiada

atenção no trabalho pedagógico que será desenvolvido. Todas as atividades devem ser planejadas buscando desenvolver a autonomia, explorando as mais diferentes áreas do conhecimento, procurando compreender a criança, respeitando seus limites e valorizando o potencial preexistente.

[...] necessitam de espaços para engatinhar, rolar, ensaiar os primeiros passos, explorar materiais diversos, observar, brincar, tocar o outro, alimentar-se, tomar banho, repousar, dormir, satisfazendo assim, suas necessidades essenciais. Recomenda-se que o espaço a elas destinado esteja situado em local silencioso, preservado das áreas de grande movimentação e proporcione conforto térmico e acústico (Brasil, 2006a, p.11).

A criança aprende a brincar desde pequena, mas ela necessita de alguém para brincar junto, alguém que ensine a brincar. No caso do ambiente familiar, serão os pais, irmãos ou familiares. É nesse contexto que se inicia a relação entre o brincar e o aprender ou educar.

Existem dois tipos de brincar: o brincar livre e o brincar dirigido. No brincar livre, a criança fica à vontade, criando suas próprias brincadeiras e regras, explora os espaços e objetos. É o que podemos chamar de lúdico informal, que geralmente acontece no ambiente familiar.

No brincar dirigido, as brincadeiras são direcionadas e possuem objetivos para fins de aprendizagem. Trata-se de atividade lúdica direcionada na qual as crianças irão vivenciar situações mais complexas. Para Alves (1994), o lúdico é privilegia a criatividade, pois proporciona prazer, não se limita a regras preestabelecidas, além de abrir novos caminhos e proporcionar ainda a oportunidade de visualizar outros possíveis.

O brincar e o educar, aliados ao cuidar na Educação Infantil de zero a três anos, requerem a contribuição do adulto, tanto da família quanto do professor, no papel de oferecer e incentivar a criança a brincar.

Evidencia-se, no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, p. 25), que

Quanto menor for a criança, mais serão necessárias as atitudes e procedimentos de cuidado do adulto, para o processo educativo; O momento da alimentação, da troca de fralda, banho e descanso (sono) promovem vínculos afetivos entre o bebê e o profissional, que não apenas cuida, mas também faz a mediação com o mundo que o cerca; As crianças maiores de três anos já são mais independentes em relação ao uso do banheiro, mas ainda necessitam de orientações a respeito das atitudes de higiene consigo e com o ambiente. Nesse sentido, cabe ao professor orientá-las quanto ao uso correto; As crianças de 4 a 5 anos são independentes com relação às refeições, portanto deve-se oferecer a elas a oportunidade de servirem-se sozinhas e de utilizarem talheres como garfos e facas; O professor deve orientar a criança em relação às medidas de segurança, aos riscos em subirem em locais altos, brincarem com objetos

pontiagudos ou cortantes, aproximarem-se de fogão, fogo, etc.; É muito importante que o professor valorize as brincadeiras, pois é por meio do brincar que os pequenos se expressam, representando o mundo e criando situações que precisam ser solucionadas. Dessa forma, o professor tem a oportunidade de observar e mediar a construção de novas aprendizagens.

De acordo com a BNCC (2018, p. 38), “nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”. No Berçário, a educação vai acontecendo desde os pequenos detalhes, nas mais diferentes ações do dia a dia no cotidiano escolar. Os bebês são estimulados a aprender a esperar sua vez para comer, tomar banho, relacionar-se com os outros, resolver pequenos conflitos, dentre outros.

As atividades pedagógicas não se prendem em folhas impressas, pois as crianças ainda não possuem a coordenação motora fina capaz de segurar o lápis ou o giz de cera para pintar com firmeza. Entretanto, o aprendizado acontece através de uma contação de história, um momento relaxante do banho em que a professora vai conversando e apontando as partes do corpo, por exemplo. Ser professor, em todas as fases escolares, é muito importante, mas ser professor na Educação Infantil requer um olhar mais diferenciado para a Educação, tendo a consciência da responsabilidade que estão, em suas mãos, crianças indefesas, inocentes, e inicialmente, totalmente dependentes (Brasil, 1998, p. 23). “O professor que atende bebês e crianças pequenas precisa comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças e com a qualidade do que apresenta a ela, fazendo uma relação indissociável entre educar e cuidar” (Ortiz, 2007, p. 12).

Em relação ao significado do educar, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) pontua:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p. 23).

Assim sendo, o brincar aliado ao educar contribui para o processo de aprendizagem da criança. Porém, a participação do professor durante esse processo é fundamental, tanto no cuidar quanto na dedicação à elaboração de atividades significativas de aprendizagem. Ressalta-se, pois, que nem todas as crianças em uma turma de berçário possuem o mesmo tempo de vida. Algumas já conseguem se sentar sem apoio, outras necessitam de apoio ou algo para ajudá-las a se sentar, outras já engatinham ou caminham. Logo, cada criança está vivenciando uma fase, e suas necessidades são diferentes.

Prestar atenção à ação das crianças e em suas atividades, nas atuais práticas pedagógicas, representa, por parte do professor, ou professora, não apenas a consideração a um sujeito ativo com potencialidades, direitos e linguagens que lhe são próprias, mas a consciência de que é pela observação atenta a essa criança, que sua ação docente pode ser melhor avaliada e adequada a situações

que favoreçam a qualidade do processo de desenvolvimento desse pequeno sujeito [...] (Melo; Brandão; Mota, 2009, p. 130).

Isso posto, o professor deve desenvolver suas atividades de modo a conseguir adaptá-las a cada fase em que as crianças estão, para que todas possam participar.

POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E SENSÍVEIS NO CONTEXTO DE UM BERÇÁRIO

Trabalhar com crianças bem pequenas exige uma responsabilidade ainda maior do professor. Não bastam os conhecimentos teóricos adquiridos por anos de estudo: são necessários comprometimento mais afetivo e conexão ainda maior entre o aluno e o professor.

As crianças, quando chegam ao berçário, estão na faixa etária de 4 meses a 1 ano. Inicialmente passam por um período de adaptação que varia de uma criança para a outra: algumas são mais receptivas, outras demoram mais a aceitar as novas pessoas a sua volta e o novo ambiente.

O berçário é um ambiente onde as crianças irão passar a maior parte do seu dia, e necessariamente precisa ser um ambiente estimulador e acolhedor, em que os bebês se sintam à vontade, livres para brincar e se expressarem a sua própria maneira. É uma fase na qual vivenciarão ricas experiências e descobertas de mundo.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil,

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve (Brasil, 1998, p. 41).

É importante salientar que, para trabalhar no berçário, é essencial que o professor conheça os aspectos básicos de desenvolvimento da criança, e através desse conhecimento, elabore suas atividades voltadas para atender as necessidades dela, através de uma mediação responsável e pensando sempre no bem-estar da criança. É imprescindível, além do conhecimento em relação aos objetivos que quer alcançar, que exista muito amor pelo que se está fazendo. A responsabilidade em trabalhar na Educação Infantil, com bebês e crianças pequenas, exige ainda mais do profissional da educação, que por vezes, além de ser professor, acaba exercendo o papel de mãe, pois o professor de Educação Infantil de período integral passa mais tempo com seus alunos do que com sua família. O vínculo desenvolvido com seus alunos é muito grande.

A dimensão afetiva que é de fundamental importância para Wallon, seja do ponto de vista da construção da pessoa, como do ponto de

vista do conhecimento, é, portanto, marcante para o desenvolvimento da humanidade que se manifesta a partir do nascimento e estende-se pelo primeiro ano de vida da criança. Wallon explica que uma criança sadia, quando já está se relacionado afetivamente bem com o meio que a cerca, em particular com sua mãe, sente necessidade de ser objeto de manifestações afetivas para que, assim, seu desenvolvimento biológico seja perfeitamente normal (Bezerra, 2006, p. 22).

Todas as formas de cuidado que o professor do berçário tem para com seus alunos e para com os bebês são essenciais, visto que, por meio dessa interação, a criança desenvolverá suas impressões sobre o mundo, vivenciando e experimentando sentimentos e sensações agradáveis ou desagradáveis. Portanto, todas as práticas pedagógicas, seja através de toque, massagem, seja no momento da alimentação, do banho, ou outros cuidados, aliados ao carinho e ao respeito pela criança, trazem benefícios ao seu desenvolvimento.

A criança deve se sentir amada, protegida e confiante de que está em um ambiente onde ela pode explorar, brincar, criar interações, descobrir e se descobrir.

Atuar em uma sala com crianças pequenas não é uma atividade simples, mas bastante complexa, e a afetividade é um fator essencial para que o cuidar, aliado ao educar, alcance bons resultados. Assim, é interessante pontuar que,

Se a educação não conseguir promover a construção do conhecimento por meio do afeto, do respeito às dificuldades e aos sentimentos do aluno, não será à base do autoritarismo e do castigo que formará cidadãos coerentes. Pois o afeto entre educador e educando é como uma semente lançada em terra fértil: germina numa rapidez surpreendente e produz frutos de qualidade (Bonfim, 2011, p. 9).

Na visão de Wallon (2010), é de grande relevância que se estabeleçam relações de afetividade no ambiente escolar, pois elas são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. É essencial que a criança se sinta amada e querida para que possa se desenvolver.

As brincadeiras e as atividades desenvolvidas devem ser planejadas mediante as possibilidades de cada criança. As atividades de pintura com tinta guache, nas quais as crianças sentem o contato da tinta com as mãos, permitem que as crianças sintam a textura, trabalhem o sentido do tato. As músicas envolvem o movimento do corpo, o ritmo, a percepção auditiva, a coordenação motora, dentre outros.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil orienta que,

No primeiro ano de vida, a prática musical poderá ocorrer por meio de atividades lúdicas. O professor estará contribuindo para o desenvolvimento da percepção e atenção dos bebês quando canta para eles; produzem sons vocais diversos por meio da imitação de vozes de animais, ruídos etc., ou sons corporais, como palmas, batidas nas pernas, pés etc.; embala-os e dança com eles (Brasil, 1998, p. 58).

Os momentos de contação de história permitem o desenvolvimento da oralidade, da linguagem, da concentração, da percepção visual, enfim, existe uma infinidade de práticas pedagógicas que, se bem direcionadas, são extremamente importantes e indispensáveis para o desenvolvimento dos bebês.

[...] como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...] (Abramovich, 1997, p. 16).

A criança, ao ouvir uma história, ela vai além da sua imaginação, despertando o lúdico, que é uma importante característica para seu desenvolvimento. Abramovich (1997, p. 18-20) faz uma importante colocação, que devemos “[...] ler o livro antes, sentir como nos emociona ou nos irrita... para que no momento de narrarmos à história, se passe emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, e que por isso, chega ao ouvinte”.

Diante de todo esse contexto, é fundamental que ressaltemos a importância da formação do professor que trabalha com crianças tão pequenas e o seu papel frente ao desenvolvimento e aprendizado desses pequenos.

[...] A formação de profissionais de educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação - requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas (Kramer, 2005, p. 225).

A rotina diária em um berçário é agitada, incluindo momentos de alimentação, de higienização, que envolvem banhos e trocas frequentes de fraldas. Assim, é necessário que o professor planeje uma rotina que respeite o ritmo da criança e as oportunidades de aprendizado que ocorrem no decorrer do dia. A criação de uma rotina diária é muito importante para a compreensão da criança sobre espaço e tempo. Porém, uma rotina flexível também pode ser inserida em situações em que o professor precisará fazer algumas adaptações nas atividades, devido às crianças estarem mais agitadas em determinado dia, por exemplo.

O desenvolvimento das crianças do berçário é um processo que exige a participação do professor como mediador do conhecimento, exige cooperação entre professor, escola e família, e envolve vários campos de conhecimento. Diante disso, é importantíssimo que os professores elaborem um planejamento de qualidade, observando as necessidades de cada aluno. Para Ostetto (2000, p. 177)

planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educa-

dor diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisar, buscando novos significados para sua prática docente.

Em outras palavras, as práticas de educação devem ser sempre bem planejadas com o intuito de contribuir para um desenvolvimento de forma integral e continuada da criança. Porém, para alcançarmos bons resultados, existem vários fatores que precisam ser levados em conta, como por exemplo, a formação dos profissionais, a infraestrutura e um ambiente seguro, que ofereça tranquilidade e confiança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da criança na Educação Infantil já inicia desde o berçário, visto que logo de início ela é levada a criar relações com o outro, vivenciar experiências em um ambiente totalmente desconhecido, até o momento de conhecer o mundo através de formas diferenciadas.

Todavia, para que esse aprendizado aconteça, não cabe apenas aos professores é preciso que haja uma parceria entre família e escola, buscando tornar essa etapa proveitosa para que as crianças possam, desde pequenas, construir conhecimentos e desenvolver sua identidade, autonomia e cidadania. No berçário, desde a troca de fraldas, o banho, ou mesmo o momento em que o bebê está sendo alimentados, são momentos de aprendizado. Mediante o que foi pesquisado para a realização deste estudo, destaca-se a importância de integrar o cuidado ao processo de educar, e o papel fundamental do professor na elaboração e na organização das práticas pedagógicas que serão desenvolvidas com seus alunos.

Compreende-se, ainda, que o cuidar e o brincar também são formas de educar, e que em todos os momentos da rotina estão sendo trabalhados o tempo, o espaço e outros objetivos planejados na rotina.

Através das atividades lúdicas as crianças estão sendo educadas, cuidadas, e principalmente, estão brincando, sendo crianças e realizando experiências significativas que levarão para toda a vida.

Em suma, ao final desta pesquisa, compreende-se a importância da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças. Observou-se a crescente reestruturação e a valorização dessa fase escolar e sua influência na construção do conhecimento, não apenas no contexto escolar, mas também no âmbito familiar. O berçário é o primeiro contato da criança com um ambiente de aprendizagem, e é a partir desse ambiente que se estabelecem suas primeiras relações, vivenciando seus primeiros conflitos e descobertas de mundo.

As atividades desenvolvidas nesse espaço são essenciais para o crescimento físico, emocional e cognitivo da criança. Além disso, estimula a coordenação motora, o equilíbrio, explora os sentidos, estimula a curiosidade, a memória, dentre outras habilidades.

As atividades realizadas nesse espaço são fundamentais para o crescimento saudável e de preparação para a vida. O professor desempenha papel valioso no processo de aprendizagem das crianças pequenas. A aprendizagem no Berçário inclui também o cuidado e a segurança que o professor direciona aos seus alunos. Além disso, ajuda a criança a desenvolver as habilidades sociais e a gerenciar suas emoções e autoconfiança.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALBURQUERQUE, Simone. **Para pensar na docência na educação infantil**. Evangraf: Porto Alegre, 2019.
- ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revistaleph**, Dez. 2011. Disponível em: doi.org/10.22409/revistaleph.v0i16.39049. Acesso em: 28 ago. 2024.
- BEZERRA, Ricardo José Lima. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistemica**, V. 4, jul-dez. 2006.
- BONFIM, Valéria Amorim. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: Secretária da Educação, Conselho Nacional de Educação, Secretária de Educação Básica, Secretária Executiva – CONSED, UNDIME, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 mai. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1**. Brasília: MEC, SEB, 2006a.
- BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006b**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 24 mai. 2024.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, v.1, v.2, v.3, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola Infantil: Pra que te Quero?** In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs). Educação Infantil – Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.13 – 22.
- DIDONET, Vital. **Creche a que veio... para onde vai...** In: DIDONET, Vital (org). Em Aberto – Educação Infantil: a creche, um bom começo / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V.18, n.73, Brasília, 2001, pp.11-27.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Resumo Técnico: censo escolar da Educação Básica 2023**. Brasília – DF, 2024. Disponível em: download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 03 nov. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo, Ática, 1993.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MELO, Glória M^a Leitão de Souza; BRANDÃO, Soraya M^a Barros de Almeida; MOTA, Marinalva da Silva (org.). **Ser criança: repensando o lugar da criança na educação infantil**. Campina Grande: Eduepb, 2009.

ORTIZ, Cisele. **O papel do professor de crianças pequenas**. Pátio: educação infantil. Ano 5, n^o 13, mar/jun 2007. p. 10 – 13.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco**. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PERES, Andréia. **Educação infantil avança, mas ainda não alcança as crianças mais pobres**. Coluna Balanço Social, 2024. Disponível em: <buscaativaescolar.org.br/noticia/educacao-infantil-avanca-mas-ainda-nao-alcanca-as-criancas-mais>. Acesso em: 03 nov. 2024.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3^a ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2003.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São; Martins Fontes, 2010.

IMPACTOS DA TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR: ENTRE CONCEITOS E APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

IMPACTS OF TECHNOLOGY ON SCHOOL LEARNING: BETWEEN CONCEPTS AND THEORETICAL APPROACHES

Recebido em: 05/05/2025

Aceito em: 25/05/2025

*Jennifer Dalcolli*¹

*Sheila Fabiana de Quadros*²

RESUMO

A presente pesquisa se propõe a analisar a relevância da tecnologia no âmbito da educação escolar, explorando seus benefícios e desafios na construção de um ambiente de aprendizagem otimizado. O estudo visa compreender os impactos do uso da tecnologia no desenvolvimento educacional, com foco em dois aspectos principais: a qualificação docente e o aprimoramento do ensino-aprendizagem. Para alcançar seus objetivos, a pesquisa se baseia em duas metodologias principais: pesquisa com uma abordagem qualitativa e bibliográfica de autores que discutem a temática em tela. Portanto, o objeto de estudos é a tecnologia e seus recursos instrumentais de trabalho junto a suas inferências nas práticas pedagógicas. Conclui-se que a tecnologia é um importante aparato pedagógico, no entanto, a interferência do docente diante da condução das referidas práticas

Palavras-chave: Tecnologia na Educação. Ensino-Aprendizagem. Docência.

ABSTRACT

This research aims to analyze the relevance of technology in the context of school education, exploring its benefits and challenges in building an optimized learning environment. The study aims to understand the impacts of the use of technology in educational development, focusing on two main aspects: teacher qualification and the improvement of teaching and learning. To achieve its objectives, the research is based on two main methodologies: research with a qualitative approach and bibliographical research of authors who discuss the topic at hand. Therefore, the object of study is technology and its instrumental work resources together with their inferences in pedagogical practices. It is concluded that technology is an important pedagogical apparatus, however, the interference of the teacher in the conduct of these practices.

Keywords: Technology in Education. Teaching-Learning. Teaching.

1 Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Campus Universitário de Irati-PR.

2 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 inserção da tecnologia no contexto educacional tem sido um tema de grande relevância nos últimos anos. Diante da crescente presença de ferramentas digitais em diversos aspectos da vida cotidiana, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de repensar o processo de ensino-aprendizagem, incorporando recursos tecnológicos que possam contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação.

Neste cenário, emerge a necessidade de investigar os impactos da tecnologia no desenvolvimento educacional, buscando compreender seus benefícios e desafios na construção de um ambiente de aprendizagem otimizado. Este estudo se propõe a realizar tal análise, com foco em dois aspectos principais: a qualificação docente e o aprimoramento do ensino-aprendizagem.

A integração da tecnologia na educação escolar apresenta diversos benefícios potenciais, tanto para o desenvolvimento docente quanto para o aprimoramento do ensino-aprendizagem. No que se refere à qualificação docente, a tecnologia pode oferecer ferramentas e recursos que contribuam para a formação continuada dos professores, auxiliando-os na atualização de seus conhecimentos, no desenvolvimento de novas habilidades e no aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Além disso, a tecnologia pode ser utilizada para personalizar o processo de ensino e aprendizagem, atendendo as necessidades individuais de cada aluno. Através de ferramentas digitais, os professores podem criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, estimulando a participação ativa dos alunos e facilitando a assimilação de conteúdo.

DISCUTINDO A TECNOLOGIA NA/PARA A EDUCAÇÃO E SEUS PROCESSOS

De acordo com um verbete de Moran (2018, p. 1) Ensinar e aprender exigem na atualidade muito mais flexibilidade, espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida.

O uso da tecnologia no ensino escolar vem se tornando uma prática cada vez mais comum nas instituições de ensino de todo o mundo. O rápido desenvolvimento tecnológico e o amplo acesso a dispositivos eletrônicos mudaram a forma como os alunos aprendem e os educadores ensinam.

A tecnologia, em particular a Internet, vinda do processo de globalização, permite um acesso amplo e imediato a informações de diversas áreas do conhecimento. Os alunos podem realizar pesquisas, consultar materiais didáticos digitais, acessar bancos de dados e recursos educacionais online. Essa facilidade de acesso à informação amplia as oportunidades de aprendizado e permite que os alunos explorem diferentes perspectivas e abordagens sobre os conteúdos estudados (Buckingham, 2019).

O uso da tecnologia no ensino escolar tem se mostrado uma estratégia eficaz para apoiar a melhoria da educação e o desenvolvimento do aluno. A integração de recursos de tecnologia no ambiente de aprendizagem oferece uma série de benefícios para alunos e

educadores, permitindo um aprendizado mais personalizado, interativo e envolvente.

A teoria baseada nessa abordagem enfatiza a importância da tecnologia como uma ferramenta que facilita o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Papert (1980), a tecnologia, especialmente os computadores, tem o potencial de transformar a educação, permitindo que os alunos construam ativamente o conhecimento, participem de experiências práticas e desenvolvam habilidades necessárias para a sociedade atual.

A formação de professores, tanto inicial quanto a continuada, exige reflexão constante de práticas pedagógicas que possam oferecer possibilidades de avanços na educação. No contexto de exigências da sociedade contemporânea, a universidade é um espaço que também se repensa, e nesse processo revê a formação inicial e continuada de professores, com vista a dialogar com as demandas da sociedade. (Cervi; Silva2013).

É fundamental que os docentes estejam devidamente qualificados. A qualificação docente não apenas envolve o domínio das ferramentas tecnológicas, mas também a compreensão de como integrá-las pedagogicamente para promover um aprendizado significativo. Tecnologias Educacionais como Google for Education, oferece formação e certificação para professores no uso das ferramentas Google, promovendo a integração de tecnologias como Google Classroom, Google Docs, entre outras.

A qualificação docente é elemento essencial para a efetiva integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Professores bem preparados podem usar ferramentas tecnológicas para criar ambientes de aprendizagem mais interativos, personalizados e colaborativos. Porém, para alcançar essa qualificação é necessário enfrentar desafios como resistência às mudanças e falta de recursos, além de implementar estratégias de educação continuada e apoio institucional. Ao investir na qualificação dos professores, prepararemos os nossos professores para melhorar a qualidade do ensino e dotar os alunos com as competências necessárias para o Século XXI.

A tecnologia digital fornece acesso a uma ampla gama de recursos educacionais. As plataformas online oferecem livros, artigos, vídeos, simulações e jogos educativos que enriquecem o conteúdo. Além disso, bibliotecas digitais e repositórios de dados permitem que alunos e professores acessem informações atualizadas e relevantes em qualquer lugar e a qualquer hora, ampliando as oportunidades de aprendizagem.

A integração das tecnologias no ensino-aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências digitais, fundamentais no mundo contemporâneo. Os alunos aprendem a utilizar diversas ferramentas tecnológicas, desenvolvendo competências de investigação, análise de dados, comunicação digital e pensamento crítico. Estas competências são essenciais para a sua integração no mercado de trabalho e na sociedade digital, sendo essencial em todos os seus processos de aprendizagem.

Ferramentas interativas como quadros digitais, sistemas de feedback em tempo real e jogos educativos aumentam o envolvimento dos alunos. Essas tecnologias tornam as aulas mais dinâmicas e interativas, incentivando a participação ativa dos alunos. Isso não só torna o conteúdo mais fácil de entender, mas também torna o processo de aprendizagem mais interessante e motivado.

A tecnologia facilita a colaboração e a interação entre alunos e professores. Plata-

formas de aprendizado on-line, fóruns de discussão, salas de aula virtuais e ferramentas de colaboração permitem que os alunos colaborem, compartilhem ideias, discutam conceitos e resolvam problemas juntos. Essas atividades promovem a construção coletiva do conhecimento e estimulam o pensamento crítico e a resolução de problemas. A tecnologia pode facilitar a colaboração entre os estudantes, permitindo que eles colaborem em projetos, compartilhem ideias e discutam conceitos sem estar no mesmo ambiente físico.

A educação escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades que a sociedade atual precisa. Conhecimento tecnológico, alfabetização digital, pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, comunicação e criatividade são habilidades essenciais para os alunos do Século XXI. O uso da tecnologia em sala de aula proporciona um ambiente propício ao desenvolvimento e prática dessas habilidades e prepara os alunos para os desafios futuros.

A tecnologia supera barreiras geográficas e sociais, ampliando o acesso ao conhecimento. Com recursos digitais e acesso à Internet, os alunos podem explorar informações, conteúdo multimídia e recursos educacionais de qualquer lugar, a qualquer hora. Além disso, a tecnologia pode beneficiar alunos com necessidades especiais ao fornecer, ferramentas de acessibilidade, como leitores de tela e *softwares* de tradução, que facilitam a inclusão e a participação ativa em sala de aula.

A tecnologia permite que os alunos acessem conteúdo, materiais e especialistas pela internet que, de outra forma, estariam fora de alcance, fornecendo um estudo de alta qualidade. Sendo assim, a tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais significativo na educação, transformando a maneira como os alunos aprendem e os professores ensinam. São muitos os impactos e benefícios da tecnologia na aprendizagem escolar.

A teoria construtivista, por exemplo, desenvolvida por Jean Piaget, enfatiza que a aprendizagem é um processo ativo e significativo no qual os alunos constroem seu próprio conhecimento por meio da interação com o meio ambiente. A tecnologia pode desempenhar um papel fundamental neste contexto ao oferecer recursos interativos e colaborativos que facilitam a criação de conhecimento pelos alunos (Jonassen, 1999).

Por meio de uma abordagem construtivista, situada e lúdica, a tecnologia pode oferecer recursos interativos, colaborativos, autênticos e personalizados que apoiem a construção do conhecimento, o envolvimento do aluno e a aprendizagem significativa. No entanto, é importante que os educadores apliquem a tecnologia de forma consciente e crítica, integrem-na efetivamente no currículo escolar e considerem as necessidades individuais dos alunos.

Além disso, a teoria da aprendizagem construtivista, (Piaget, 1973), destaca que os alunos constroem seu conhecimento a partir da interação com o ambiente e com os outros. Nesse sentido, a tecnologia oferece recursos e ferramentas que possibilitam aos estudantes explorar, experimentar e interagir com os conteúdos de forma mais significativa, favorecendo a construção do conhecimento.

Incorporar a tecnologia na sala de aula pode aumentar o envolvimento dos alunos. Um estudo de Kay e Lauricella (2011) analisou o uso de tablets na educação pré-escolar e constatou que as crianças se mostraram mais motivadas, atentas e participativas durante as atividades educativas. A utilização de recursos digitais interativos como jogos educativos

e simulados podem despertar o interesse dos alunos e tornar o processo de aprendizagem mais atrativo, oferecendo a oportunidade de personalizar o processo de aprendizagem. Os alunos que utilizam sistemas tutores inteligentes na aprendizagem têm uma melhora significativa no desempenho em relação aos que não usam. Esses sistemas adaptam o conteúdo, proporcionando um aprendizado mais individualizado.

A teoria da aprendizagem móvel, por exemplo, é muito interessante quando se fala sobre tecnologia na educação, o aprendizado móvel, suportado por dispositivos móveis, como smartphones e tablets, permite que os alunos acessem o conteúdo educacional em qualquer lugar, a qualquer hora. De acordo com Nela Abernathy (2001) e Powell (2001), a aprendizagem móvel é vantagem, pois se pode estudar em qualquer lugar e a qualquer tempo. A tecnologia móvel oferece recursos como acesso à Internet, aplicativos educacionais e comunicação instantânea, permitindo um aprendizado personalizado e adaptado às necessidades individuais dos alunos (Kukulka-Hulme, 2009).

Entretanto, mesmo com todo o avanço científico em torno das aprendizagens por meio de instrumentos tecnológicos, sabemos que a intervenção didática do professor ainda é decisiva e condicionante em termos de acesso à aprendizagem como um todo. O papel de mediador em todo esse processo é primordial.

Em muitas pesquisas realizadas sobre o uso da tecnologia na educação escolar revelou uma série de benefícios e desafios que podem influenciar significativamente o desenvolvimento docente e o aprimoramento do ensino-aprendizagem. Os resultados mostram que a tecnologia pode desempenhar um papel crucial na formação continuada de professores. As ferramentas digitais proporcionam acesso a muitos recursos educativos, permitindo aos professores atualizar os seus conhecimentos e desenvolver novas competências. Isto é especialmente importante num contexto educacional em constante mudança, onde tecnologias e metodologias de ensino estão sempre emergindo. Exemplos de recursos úteis incluem cursos online e plataformas de desenvolvimento profissional que facilitam a partilha de experiências e práticas inovadoras entre educadores.

A tecnologia oferece inúmeras possibilidades para personalizar o processo de ensino-aprendizagem. Ferramentas como *software* educacional personalizado, aplicativos de aprendizagem personalizados e plataformas de aprendizagem on-line permitem que os professores adaptem o ensino às necessidades de cada aluno. Isso não só promove uma aprendizagem mais eficaz, mas também aumenta o engajamento dos alunos, que se sentem mais enérgicos para atender às suas necessidades específicas.

Outra descoberta importante é o potencial da tecnologia para reduzir as desigualdades educacionais. O acesso equitativo a recursos digitais de qualidade pode minimizar as diferenças de oportunidades entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos. Iniciativas como o fornecimento de dispositivos móveis e acesso à Internet em áreas remotas ou desfavorecidas são exemplos de como a tecnologia pode democratizar o acesso à educação.

Foi demonstrado que o uso de tecnologias interativas, como projetores digitais, lousa digital com jogos educativos, aumenta o envolvimento dos alunos na sala de aula. Esses recursos tornam o processo de aprendizagem mais amplo e interativo, incentivando os alunos a participarem diretamente das atividades em sala.

Sendo assim, os resultados sugerem que a integração da tecnologia na educação deve ser feita de forma equilibrada, tendo em conta tanto os benefícios como possíveis desafios e limitações. Embora a tecnologia possa trazer muitos benefícios, também é importante estar consciente dos seus potenciais impactos negativos, como a dependência excessiva de dispositivos digitais e a necessidade de desenvolver competências críticas e analíticas junto aos alunos.

Dessa maneira, cabe-nos ressaltar que a tecnologia é de fato importante e possui caráter emergencial nas práticas educacionais, mas deve ser utilizada como aparato/recurso pedagógico e não meramente o fio condutor das práticas e das aprendizagens.

Estes resultados contribuem para uma compreensão mais profunda do papel da tecnologia na educação e fornecem um apoio importante para o desenvolvimento de estratégias que possam aumentar os seus benefícios e, ao mesmo tempo, minimizar desafios e limitações negativas.

É notável que as práticas pedagógicas somente se desenvolvem quando da interação direta entre professores, e alunos, no sentido de otimizar a aprendizagem e despertar o interesse pelo processo de busca junto aos recursos digitais disponíveis.

Pois o professor, na era digital, assume papel fundamental de mediador no uso da tecnologia, tornando-o um poderoso aliado no processo ensino. Com os avanços tecnológicos, o professor deixou de ser apenas o detentor do conhecimento para se tornar um facilitador que orienta os alunos na construção do saber de forma crítica, criativa e autônoma.

Como mediador, o professor auxilia o aluno a navegar entre as inúmeras fontes de informação disponíveis, selecionando as mais adequadas e confiáveis. Promove o pensamento crítico, ensinando os alunos a questionar, analisar e refletir sobre o conteúdo que veem. Além disso, o professor promove a autonomia dos alunos, incentivando-os a explorar os recursos digitais no seu ritmo e de acordo com os seus interesses, desenvolvendo competências autodidatas e preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

A personalização do ensino é outro benefício do uso da tecnologia mediada pelo professor. Ferramentas digitais, aplicativos e recursos multimídia permitem adaptar conteúdos a diferentes estilos de aprendizagem, tornando o ensino mais inclusivo e eficaz. O professor utiliza esses recursos para criar um ambiente de aprendizagem que valorize as necessidades individuais dos alunos, promovendo assim um ensino mais significativo e envolvente.

Além de promover a aprendizagem, o professor também tem a responsabilidade de desenvolver as competências digitais dos alunos, ensinando-os a utilizar a tecnologia de forma ética, segura e produtiva. Atua como um orientador que prepara os alunos para o uso consciente das ferramentas digitais, tanto na vida acadêmica quanto profissional.

A tecnologia, quando bem utilizada, incentiva a colaboração e a comunicação entre os alunos. Plataformas digitais, fóruns de discussão e redes sociais educativas permitem que os alunos trabalhem juntos em projetos, mesmo fora da sala de aula. Neste contexto, o professor orienta essas interações, promovendo uma comunicação eficaz e respeitosa entre os participantes, o que reforça a aprendizagem colaborativa.

Por fim, a tecnologia oferece aos professores a capacidade de usar dados e análises para avaliar com mais precisão o progresso dos alunos. Ferramentas de aprendizagem online como Google Classroom e Moodle permitem um acompanhamento detalhado do desempenho dos alunos, permitindo que as práticas de ensino sejam adaptadas para melhor atender às necessidades de cada aluno.

O sucesso do uso da tecnologia na educação depende de professores qualificados e dispostos a inovar, como intermediários que transformam a aprendizagem numa experiência enriquecedora. Ao assumir esse papel, o professor não apenas utiliza a tecnologia como ferramenta, mas também a integra de forma estratégica e consciente, potencializando assim o ensino e preparando os alunos para um futuro cada vez mais digital.

Bill Gates diz que “a tecnologia é apenas uma ferramenta. Quando se trata de motivar as crianças e fazê-las trabalhar juntas, o professor é o recurso mais importante” (Gates, 1997), enfatiza o papel central do professor na educação, especialmente num contexto de utilização crescente de tecnologias digitais, embora a tecnologia proporcione oportunidades de ensino quase ilimitadas, não garante envolvimento, colaboração ou aprendizagem significativa no processo educativo continua a ser o professor, cuja presença, orientação e capacidade de motivar os alunos são insubstituíveis.

Gates destaca que apesar de todos os avanços tecnológicos, o aspecto humano do ensino é essencial. A tecnologia pode ser uma aliada poderosa, fornecendo ferramentas para diversificar e enriquecer a aprendizagem, mas não substitui o papel do professor na criação de um ambiente de confiança, estimulando o pensamento crítico e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. É o professor quem sabe conectar o conteúdo com as experiências dos alunos, tornando a aula relevante e interessante. Eles podem adaptar as ferramentas tecnológicas às necessidades específicas da sala de aula, criando uma experiência personalizada que a tecnologia por si só não pode oferecer.

Além disso, o professor desempenha um papel crucial na mediação da interação social em sala de aula, fomentando a cooperação e o trabalho em equipe, competências fundamentais no mundo atual. Embora a tecnologia possa facilitar a comunicação e o trabalho colaborativo, é o professor quem impulsiona essa dinâmica, ajudando os alunos a desenvolver competências como empatia, respeito e capacidade de resolução de conflitos. O professor atua como um guia que transforma ferramentas tecnológicas em ferramentas de aprendizagem significativa, conectando os alunos não apenas ao conhecimento, mas também aos outros.

Assim, o papel do professor vai além da simples utilização de recursos digitais; É um agente que inspira, motiva e desperta nos alunos a curiosidade e a vontade de aprender. A tecnologia, sem apoio humano, perde muito do seu potencial transformador. A citação de Gates é, portanto, um lembrete importante de que, numa educação cada vez mais digital, o fator humano continua a ser o mais valioso. O professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas também o mediador que faz a ponte entre a tecnologia e a aprendizagem, garantindo que esta relação seja eficaz, inclusiva e enriquecedora para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso adequado da tecnologia no ensino escolar oferece diversas oportunidades para melhorar o processo educacional. Quando a tecnologia é significativamente integrada e alinhada com os objetivos pedagógicos, ela pode oferecer suporte à personalização,

colaboração, interatividade e acesso expandido ao conhecimento. Além disso, contribui para o desenvolvimento de competências necessárias para o Século XXI. No entanto, é importante ressaltar que a tecnologia não deve substituir o papel do professor, mas sim ser uma aliada no processo de ensino e aprendizagem, enriquecendo e complementando as práticas educativas.

Fica evidente que a tecnologia na educação escolar pode trazer benefícios significativos, como aumentar o engajamento dos alunos, promover a colaboração e interação, personalizar o aprendizado, ampliar o acesso ao conhecimento. No entanto, é imperativo que a tecnologia seja usada intencionalmente, de acordo com os objetivos pedagógicos e acompanhada de práticas pedagógicas eficazes para maximizar o seu potencial na melhoria da aprendizagem do aluno.

É essencial que escolas e educadores abordem a tecnologia de maneira ponderada e planejada. A formação adequada dos professores, a oferta de infraestrutura tecnológica adequada, a conscientização sobre questões de privacidade e segurança, bem como a promoção da inclusão digital são medidas importantes para minimizar os problemas e maximizar os benefícios da tecnologia na educação escolar.

O uso da tecnologia no espaço escolar requer planejamento, formação continuada e uma abordagem estratégica por parte dos professores. Quando bem utilizada, a tecnologia pode ser uma aliada poderosa na educação, proporcionando benefícios significativos para o ensino-aprendizagem.

No entanto, é essencial que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas por essas ferramentas, garantindo que a tecnologia seja utilizada de maneira eficaz.

REFERÊNCIAS

ALLE, M. (Org.). **Mobile learning: transforming the delivery of education and training**. Edmonton CA: AU Press. Disponível em: <www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/download/2354/1449>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BATES, A. W. **Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning**. Tony Bates Associates Ltd., 2015.

CERVI, Giceli Maria; SILVA, Vera Lúcia de Souza. **Formação docente: qualificando conceitos em diferentes tempos e espaços**. In: CERVI, Giceli Maria; STOPASSOLI [et al.] (Orgs.). Blumenau: Edifurb, 2013.

DEDE, C. Aprendizagem baseada em tecnologia: educação para o século XXI. **Revista Educação e Tecnologia**, v. 2, n. 1, p. 5-14, 2017.

JONASSEN, D. H. **Designing constructivist learning environments**. In: REIGELUTH, C. M. (Ed.). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II, pp. 215-239). Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

KAY, R.; LAURICELLA, S. **Exploring the benefits and challenges of using laptop computers in 1-to-1 classrooms**. *Journal of Research on Technology in Education*, v. 43, n. 4, p. 263-286, 2011.

KOOLE, M. **A model for framing mobile learning**. In: ALLY, M. (Org.). *Mobile learning: transforming the delivery of education and training*. Edmonton CA: AU Press,

2009. Disponível em: <www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/download/2354/1449>. Acesso em: 31 ago. 2024.

KUKULSKA-HULME, A. **Will mobile learning change language learning?** *ReCALL*, v. 21, n. 2, p. 157-165, 2009.

MÜLBERT, Ana Luisa; CYBIS PEREIRA, Alice T. **Um panorama da pesquisa sobre aprendizagem móvel (m-learning)**. Disponível em: <abciber.org.br/simposio2011/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/7.E1/80.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (Orgs.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Andréia Machado. **Projetos Pedagógicos em Arte, Educação e Tecnologia**. In: BIAZUS, Maria Cristina V. (Org.). Projeto Aprender Abordagens para uma Arte/Educação Tecnológica. Porto Alegre: Editora Promoarte, 2009.

OLIVEIRA, A. M. de; ARAÚJO, R. M. C. de. **Tecnologia educacional: Reflexões, conceitos e práticas**. Intersaberes, 2017.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. 1973.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **Reimagining the role of technology in education: 2017 National Education Technology Plan Update**. 2017.

UNESCO. ICT in Education. Disponível em: <en.unesco.org/themes/ict-education>. Acesso em: 31 ago. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. 1978.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge University Press, 1998.

GATES, B. **Entrevista ao Independent on Sunday**, 12 de outubro de 1997.

LUDICIDADE EM CONTEXTO: INFERÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

PLAYFULNESS IN CONTEXT: INFERENCES IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Recebido em: 05/05/2025

Aceito em: 25/05/2025

Maria Marta Vieira Ferreira¹

Sheila Fabiana de Quadros²

RESUMO

Este artigo é uma pesquisa teórica a partir de uma abordagem qualitativa e tem como objetivo discutir a ludicidade a partir de autores que abordam a temática. Partindo do pressuposto de que o lúdico auxilia na construção do conhecimento, estimulando, explorando e passando pelos processos de aprendizagem de forma prazerosa, onde a criança experimenta, descobre, cria e recria o saber e de que o educador é o responsável por mediar essa aprendizagem, orientando, indicando, conduzindo qual caminho seguir, agindo como coadjuvante das atividades lúdicas. Após o levantamento e análise bibliográfica, entre convergências e divergências, conclui-se que o ato de brincar deve ser considerado componente metodológico, uma fonte de desenvolvimento e aprendizagem, que contribui para um ensino de forma concreta, participativa e colaborativa, desmistificando o lúdico como um mero passatempo ou diversão, integrando os processos de planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação. Trata-se de um importante recurso pedagógico na aprendizagem, desde que tratado de forma séria, competente e responsável. A ludicidade é um facilitador da construção do conhecimento, onde a criança é levada a desenvolver sua criatividade e autoconfiança.

Palavras-chave: Ludicidade. Processos. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article is a theoretical research based on a qualitative approach. Its objective is to discuss playfulness based on authors who address the subject. Playfulness helps in the construction of knowledge, stimulating, exploring and going through the learning processes in a pleasurable way, where the child experiences, discovers, creates and recreates this knowledge. The educator is responsible for mediating this learning, guiding, indicating, guiding which path to follow, acting as a coadjutant in playful activities. Thus, it is an important pedagogical resource in learning, as long as it is treated in a serious, competent and responsible way. A facilitator of the construction of knowledge, where the child is led to develop his creativity and self-confidence. After the authors' study, between convergences and divergences, it is concluded that the act of playing should be considered a methodological component, a source of development and learning, which contributes to teaching in a concrete, participatory and collaborative way, demystifying play as a mere pastime or entertainment, integrating the processes of planning, teaching, learning and evaluation.

Keywords: Playfulness. Processes. Teaching. Learning.

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Formada em Artes pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), câmpus Guarapuava.

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

INTRODUÇÃO

Sabemos que o processo de ensino envolve muitas facetas, dentre elas, as formas de acesso ao conhecimento que se dá por meio da intervenção docente em torno de seus alunos e alunas. Dessa maneira, uma das formas que permite o acesso ao ensino e consequentemente à aprendizagem se dá pelo viés da Ludicidade em contexto pedagógico.

O termo lúdico traz dois significados, que, segundo Ribeiro (2018) remonta a ideia de “feito através de jogos, brincadeiras, atividades criativas” e “que faz referência a jogos ou brinquedos: brincadeiras lúdicas”. Nesse sentido, trabalhar a ludicidade diante da aprendizagem muitas vezes acaba levantando dúvidas referentes à eficiência desta estratégia de ensino como prática pedagógica, mas se trata de um recurso valioso, muito importante no trabalho docente e no aprendizado da criança.

A questão do brincar é de suma importância para o desenvolvimento do corpo e da mente, trata-se de um facilitador da construção e aquisição do conhecimento de maneira prazerosa, levando a criança a desenvolver sua imaginação, sua criatividade e autoconfiança. Brincar é coisa séria, é um importante processo psicológico, uma fonte de desenvolvimento e aprendizagem. A brincadeira é algo quase que cotidiano na vida do ser humano, pois ele aprende a brincar desde muito pequeno, nas relações que os sujeitos estabelecem uns com os outros e com a cultura, além de envolver múltiplas aprendizagens. Dessa maneira, importa reconhecer de que não podemos deixar de utilizar as atividades lúdicas como auxílio pedagógico, tendo em vista que nenhuma criança deve ser privada do brincar. O aprendizado deve levar em consideração o que a criança gosta e conhece, podendo ser favorecido pelo lúdico.

Assim, este texto aborda a questão referente ao uso do lúdico como auxílio no ensino e aprendizagem, pois sempre esteve atrelado ao ser humano e pode proporcionar um grande benefício como auxílio na educação.

Este estudo foi elaborado através de pesquisa teórica, sobre autores que discutem a temática. A abordagem se dará de maneira qualitativa, permeando a escrita e análise dos dados encontrados, analisadas as perspectivas dos autores estudados.

A pesquisa foi organizada em etapas que consideram a definição e conceitos que envolvem a ludicidade e seus desdobramentos junto às práticas pedagógicas, envolvendo jogo, brinquedo, brincadeira e aprendizagem, trazendo as primeiras reflexões em torno da importância do brincar educativo.

De acordo com Chateau (1987), a atividade lúdica na vida da criança pode ser compreendida quando se considera a totalidade dos aspectos envolvidos: preparação para a vida, prazer de atuar livremente, possibilidade de repetir experiências, realização simbólica de desejos. Quando se garante um espaço para a brincadeira na escola, se garante igualmente uma educação em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente.

Segundo Kishimoto (1994), a criança brinca para conhecer a si própria e aos outros em suas relações recíprocas, para aprender a conviver socialmente, socializar-se em diferentes espaços, criando igualmente hábitos determinados pela cultura, para conhecer os objetos em seu contexto, ou seja, o uso cultural dos objetos, para desenvolver a linguagem e a narrativa, para trabalhar com o imaginário, que é também uma ferramenta pedagógica importante.

O ato de brincar é fator importante e determinante no desenvolvimento da criança, favorecendo o desenvolvimento numa dinâmica de Interação lúdica. Deve estar presente na Educação infantil, por exemplo, como suporte para que a criança desenvolva seu intelecto, sua autoconfiança, exploração, curiosidade, raciocínio, psicomotricidade e desta forma levada a ampliar seus valores e sua interação com as pessoas.

Dessa maneira, a presente pesquisa aborda a Ludicidade em seus aspectos pedagógicos, compreendendo-a numa dinâmica de interrelações entre o que se ensina, como se ensina e para quem, quais demandas se pretende atender. Numa relação crítica de compreender a temática, estabeleceremos pontualmente possibilidades de interação ensino, aprendizagem e práticas lúdicas pedagógicas.

CONCEITO DE LUDICIDADE E SUAS INTERFACES

O termo lúdico traz dois significados, segundo Ribeiro (2018, p. ?) “feito através de jogos, brincadeiras, atividades criativas” e “que faz referência a jogos ou brinquedos: brincadeiras lúdicas”. Trabalhar a ludicidade dentro da aprendizagem é um estímulo à imaginação. No entanto, para compreender sua importância é igualmente necessária a compreensão do conceito dentro dos espaços de aprendizagem no meio educacional formal.

Segundo Kishimoto (2011, p. 21), “[...] pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é oferecer à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los”. A autora evidencia a importância da imaginação e da criatividade, no aprendizado o uso de materiais concretos permite que a criança possa manipular os objetos e aprender de forma concreta, facilitando o acesso ao conhecimento e à aprendizagem como um todo.

Corroborando com essa perspectiva, Alves (1995), ponderando que o lúdico proporciona alegria nos espaços onde está presente, ao mesmo tempo possibilita a esperança de liberdade, sugerindo que há outras possibilidades para a vida humana. O mundo lúdico devolve à criança estímulos para brincar, resgatando desta maneira a possibilidade de poder experimentar, descobrir e criar. Já para Piaget (1978, p. 81) “a brincadeira favorece a autoestima das crianças auxiliando a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa, contribuindo para a interiorização de determinado modelo adulto”.

O lúdico proporciona a construção do saber, a criança quando brinca e/ou joga, por exemplo, desenvolve sua personalidade, compreende as ações sociais que estão ao seu entorno, demonstrando que o educador é elemento primordial, pois será o norteador no processo de ensino e aprendizagem, e deve estar ciente de que a criança fala através do brincar, pois brincando aprende a decidir, ter opinião própria, expressa sua necessidade de explorar o mundo, através do domínio das habilidades de comunicação.

Segundo Chateau (1987), o significado da atividade lúdica na vida da criança pode ser compreendido quando se considera a totalidade dos aspectos envolvidos: preparação para a vida, prazer de atuar livremente, possibilidade de repetir experiências, realização simbólica de desejos.

Dessa maneira, o autor evidencia a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento das crianças, daí a importância de as atividades lúdicas estarem presentes no ambiente escolar e no cotidiano da criança, seja através de jogos ou brincadeiras, trazem uma grande contribuição para a aprendizagem auxiliando na socialização e desenvolvendo o lado crítico e emocional.

O uso de atividades lúdicas no ensino aprendizagem permite que a criança aprenda com prazer, alegria e de forma participativa, porém, a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo ou diversão superficial.

[...] a educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo. [...] (Almeida, 1995, p. 11).

Oportunizando as crianças se tornarem curiosas e realizarem explorações em busca do conhecimento, a ludicidade aparece como construto pedagógico, intencional, onde, por exemplo, os blocos de montar são na realidade peças que possibilitam o desenvolvimento da alfabetização, da matemática e outros aprendizados.

Eyer *et al.*, (2006), ressaltam que a infância consiste em fazer descobertas, onde as crianças aprendem sobre si e suas capacidades. Muitos acreditam que brincar não é importante, que as crianças não aprendem nada quando estão brincando, sem se atentarem que os momentos de brincadeiras são oportunidades de aprendizagem. As autoras ressaltam que as crianças estão brincando cada vez menos, seja pelo amadurecimento precoce, redução do tempo para brincar ou excesso de atividades extracurriculares. O brincar na primeira infância é o combustível para as atividades intelectuais, um alicerce para a criatividade e a resolução de problemas.

Ainda se percebe que algumas pessoas têm a falsa crença de que brincar não é importante e que as crianças não estão 'aprendendo' no ambiente escolar quando estão brincando. Esse tema importa justamente porque o brincar promove o desenvolvimento, a resolução de problemas, a criatividade, aumenta o poder de concentração da criança e estimula o desenvolvimento social. Portanto, nesse sentido, observamos que temos um vasto caminho a ser explorado no que tange a relacionar brincar e aprender.

Para Warschauer (1993, p. 32), viver o lúdico na sala de aula significa também desvelar as regras do jogo da escola. Fica evidente que o aprendizado através do lúdico permite que a criança explore, vivencie e se empenhe em seguir regras para que o mesmo ocorra através do brincar. Em outras palavras, emerge a necessidade de aprender brincando, o que é um importante aparato pedagógico para o docente que necessita se relacionar com as demandas existentes, inclusive quanto às dificuldades de aprendizagem que eventualmente possam surgir junto aos sujeitos em processo de formação.

Nesse momento, importa perceber a concepção de Pfeifer e Stagnitti (2020), comentando que o brincar é uma atividade cotidiana que envolve ações lúdicas intrinsecamente motivadoras, prazerosas, espontâneas, livremente escolhidas pela criança sem esperar nenhum resultado específico. Ou seja, a ludicidade proporciona a construção do saber, a criança quando brinca e joga desenvolve sua personalidade, compreende as ações sociais que estão ao seu entorno, certamente quando a atividade é planejada de maneira intencional, pedagógica, mas valorizando igualmente a criatividade e a potencialidade acadêmica dos alunos e alunas, o que demonstra que o educador é elemento primordial, pois será o norteador no processo ensino aprendizagem e deve estar ciente de que a criança fala através do brincar, pois brincando aprende a decidir, ter opinião própria, expressa sua necessidade de explorar o mundo, através do domínio das habilidades de

comunicação.

Friedmann (2012) ressalta que o educador deve estar atento a cada atividade lúdica proposta, observando em qual etapa de desenvolvimento cada criança se encontra, realizando anotações coletivas ou individuais, objetivando estimular o desenvolvimento e promovendo aprendizagens através do brincar. Ou seja, a ludicidade como ferramenta pedagógica e instrumental permite a consolidação de aprendizagens e experiência, de modo a se promover o próprio planejamento docente, quando observadas as reações e atitudes das crianças nesse processo.

O uso de atividades lúdicas no ensino-aprendizagem, permite que a criança aprenda com intensa e constante participação, observadas as condicionalidades de compreensão de que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo ou diversão superficial. Ela permite que a criança aprenda através do brincar, sem se dar conta de que ao mesmo tempo está aprendendo. Ou seja, as brincadeiras livres ou guiadas são importantes para uma vivência saudável, pois fornecem às crianças o entendimento sobre como o mundo funciona. Trata-se de uma oportunidade para as crianças fazerem suas experiências e descobertas. O ato de brincar contribui para o desenvolvimento intelectual da criança, o faz de conta, permite que a criança saia da realidade e quanto mais complexa for a brincadeira, melhor o desempenho da criança na resolução de problemas.

Se torna importante considerar a contribuição de Vygotsky citado por Leal (2011, p. 22):

[...] o brincar é um espaço de aprendizagem onde a criança age além do seu comportamento humano. No brincar, ela age como se fosse maior do que é na realidade, realizando simbolicamente, o que mais tarde realizará na vida real. Embora aparentemente expresse apenas o que mais gosta, a criança quando brinca, aprende a se subordinar às regras das situações que reconstrói.

Dessa maneira, a brincadeira em geral possibilita que a criança desenvolva habilidades para a aprendizagem acontecer, o ambiente educacional é lugar de descobertas, de ampliação das experiências individuais, culturais, sociais e educativas. As atividades lúdicas devem ser mediadas pelo professor, para que as crianças consigam tirar de determinadas atividades lições e conhecimentos que vão levar consigo a vida toda.

Eyer *et al.*, (2006), destacaram que o ato de brincar é componente fundamental no desenvolvimento intelectual das crianças. Ele ajuda as crianças a compreender o seu mundo, aprender sobre si mesmas e como se relacionar com os outros. De fato, o brincar tem uma grande importância na vida da criança, permite que ela possa vivenciar inúmeras situações através da criatividade e imaginação.

As autoras deixam em evidência o quão importante é o ato de brincar no desenvolvimento das crianças, pois ele permite que a criança compreenda o mundo ao seu redor e se torna um aliado no relacionamento com o outro, ou seja, no próprio processo de socialização a ludicidade permite evidenciar lacunas no relacionamento interpessoal entre grupos de alunos bem como indica possibilidades de intervenção e trabalho pedagógico que viabilize a convivência e a sociabilidade entre os sujeitos em processo de formação, nesse caso, as crianças em idade escolar.

Lima (1986), corrobora também com essa ideia quando aponta que a criança aprende melhor brincando, e todos os conteúdos podem ser ensinados através de brincadeiras e jogos, em atividades predominantemente lúdicas. Tais afirmativas nos levam a perceber que através do brincar a criança aprende sem perceber e através das atividades lúdicas se torna possível um aprendizado significativo e de qualidade que ficará registrado em sua memória. O lúdico proporciona uma construção do saber, permitindo que a criança compreenda as ações sociais em seu entorno.

Alves (1995), evidencia que o lúdico proporciona alegria nos espaços em que se faz presente, ao mesmo tempo em que possibilita a esperança de liberdade o mundo todo, sugerindo também que há outras possibilidades para a vida humana. Certamente o lúdico além de fazer parte da vida da criança, também é essencial dentro do ambiente escolar, proporcionando um aprendizado que trará significados para a criança.

Rompendo com padrões e estereótipos sociais de que a “escola de qualidade” é a escola silenciosa, a ludicidade nos permite perceber o quanto é importante compreender a alegria de brincar relacionada com a alegria em aprender, descobrir, ser de fato sujeitos de suas aprendizagens”. Assim, as crianças se permitem estar articuladas ao processo como um todo, viabilizando espaços de descoberta e de grandes possibilidades de interação entre docentes e alunos(as), contrariando a ideia de que não se pode de fato aprender brincando.

Brougère (2001), defende que a brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica, permeando o protagonismo dos sujeitos que aprendem. A criança é a protagonista nesta situação e tem a liberdade de escolha. O autor evidencia que o brincar não pode ficar isolado das influências externas, pois está inserida na própria cultura, na vida social, material.

Segundo Oliveira (1993, p.27), na escola, percebe-se a importância da atuação do professor como mediador, como um elemento intermediário, externo: uma “ferramenta auxiliar da atividade humana”. Se evidencia o quão importante é a mediação do educador, não somente nas atividades propostas, mas orientando, indicando o caminho a seguir. Nessa premissa, o docente torna-se coadjuvante das atividades lúdicas, pois dessas dependerá o resultado dos aspectos de aprendizagens que se deseja, dos objetivos do ensino em si, independente em qual área do conhecimento.

Conforme Pimentel (2007), não é suficiente disponibilizar as crianças brinquedos e jogos; é fundamental organizar o cenário ludo-educativo e estabelecer modalidades interativas que extraiam os melhores proveitos da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo. Aprender através do brincar permite uma experimentação, onde o educador deve ajudar, orientar, organizar o ambiente de aprendizado com o intuito de proporcionar um aprendizado de qualidade através do brincar, o que tornará essa aprendizagem significativa para a criança, o que possibilitará um aprendizado enriquecedor e prazeroso para ambos.

Kishimoto (2007), ressalta que o brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular. A criança é o jogador e manipula o brinquedo de acordo com o que imagina, onde um simples objeto pode se tornar o que ela deseja, como forma de expressar sua criatividade. O que evidencia que o aprendizado através do lúdico estimula a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento psicomotor, dependendo certamente da forma que ele é utilizado no

cenário educacional como um todo.

Para Velasco (1996), as brincadeiras abordam o desenvolvimento, bem como a socialização e a aprendizagem. É nesse momento que a criança tem prazer em realizá-las, pois permite a ela todo o desenvolvimento sem esforço. Independente da época e da cultura, as crianças sempre brincaram e brincam, ou seja, elas vão brincar e aprender da forma que mais gostam. O que nos leva a notar que quando a criança realiza algo de maneira prazerosa, o aprendizado se torna efetivo, fica marcado e registrado de maneira efetiva.

Para Arantes e Barbosa (2017), o lúdico voltado ao educador pode promover grande eficácia em relação da aprendizagem de conteúdo, sem dúvidas é um método/concepção metodológica que merece importância e pesquisas a seu respeito na Educação Infantil, por exemplo. O lúdico é um facilitador da aprendizagem e um grande recurso que deve ser usado pelo educador como forma de proporcionar a construção do saber. A ludicidade vem como recurso no aprendizado, deixando de ser considerada diversão, para desenvolver o pessoal, social e cultural do indivíduo, além de auxiliar no processo ensino-aprendizagem e trazer contribuição na construção do conhecimento.

Fantacholi (2011) ressalta que o brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano, um mundo de fantasias e imaginação. O lúdico é uma poderosa ferramenta pedagógica que contribui para o aprendizado das crianças e de fato merece ênfase na educação como instrumento de transformação, permitindo que a criança aprenda explorando. Portanto, o lúdico proporciona a construção do saber e quando a criança brinca e joga desenvolve sua personalidade compreende as ações sociais que estão ao seu entorno. Demonstrando que o educador é elemento primordial, pois será o norteador no processo ensino-aprendizagem e deve estar ciente de que a criança fala através do brincar, pois brincando a criança aprende a decidir, ter opinião própria, expressa sua necessidade de explorar o mundo, através do domínio das habilidades de comunicação.

É importante destacar que todo processo de ludicidade em razão pedagógica requer necessariamente a intervenção do professor desde o Planejamento até a observação das ações dos alunos(as) em torno do processo em si, direcionado de maneira que atenda aos pressupostos almejados.

Segundo Santos (1999), para a criança, brincar é viver. A própria história da humanidade nos mostra que as crianças sempre brincaram, brincam e continuarão brincando. Para manter um equilíbrio com o mundo, a criança precisa jogar, criar e inventar. Infelizmente no mundo capitalista, o lúdico está sendo arrancado do universo infantil. Atualmente nossas crianças estão viciadas nas telas e deixando sua imaginação e criatividade paralisadas.

Para Vygotsky (1984) e Piaget (1975), o desenvolvimento não é linear, é evolutivo, o que permite o desenvolvimento da imaginação. Para os autores, o brincar permite que a criança diferencie o mundo real do imaginário. A educação é repleta de desafios, porém é um tema sempre atual e indispensável ao ser humano. Ensinar é um convite à exploração, à descoberta e a própria criança aponta o caminho a ser seguido. Educar de forma lúdica não se trata de jogar lições para o educando consumir de maneira passiva.

Segundo Brougère (2001), a brincadeira não é um comportamento específico, mas

uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica. Os benefícios das brincadeiras são muitos, as crianças que brincam são mais felizes, desenvolvem a criatividade, imaginação e têm a capacidade de resolver conflitos. Se torna importante o educador se utilizar da ludicidade como instrumento de ensino aprendizagem, permitindo que a criança aprenda e adquira os conhecimentos através desse instrumento sem se dar conta de que está ampliando o seu conhecimento. Borba (2018), destaca que o brincar com o outro é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O fato de a criança partilhar esquemas e rotinas é o que compõe a cultura lúdica, permitindo que ela interaja com outras crianças.

Oliveira (1985), ressalta que o lúdico em sala de aula é reconhecido como uma das atividades mais significativas, estimulando a crítica, a criatividade e faz com que a criança se socialize tendo um conteúdo pedagógico social que propicia um aprendizado espontâneo. O lúdico possibilita para a criança a experiência de ver, manipular, experimentar, verbalizar sobre o mundo que a cerca, ampliando as vivências, sua linguagem e possibilidades mentais.

Chalita (2009), ressalta que educar é acreditar no outro. Ir além. Ser capaz de não desanimar quando o jardim não estiver florido. Ser capaz de enxergar sementes por debaixo da terra. Daí a importância do aprendizado através do lúdico, como forma de tornar o aprendizado significativo para a criança, instigando sua criatividade e imaginação. O uso de recursos concretos permite um aprendizado enriquecedor que estimula a criança permitindo que elas germinem e fixem suas raízes de maneira sólida no conhecimento.

Nesse sentido, podemos elencar diversos fatores que são determinantes junto ao processo de ensino e de aprendizagem visto que é notória a defesa dos autores que discutem a temática em torno do aprender brincando. Assim, brincar envolve a criatividade, a imaginação, o desejo de conviver, a socialização, dentre outros aspectos que se tornam promissores em torno da formação humana. O brincar deixa de ser uma atividade meramente de lazer e passa a ser planejada, integrada aos aspectos de planejamento e atuação docente em si, compondo integralmente o fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade em seus processos de brincar, aprender, ensinar, se relacionar e se socializar, contribui de forma intensa para que o aluno aprenda a partir da mediação e intervenção do educador, seja de forma livre ou guiada objetivando alcançar os objetivos propostos.

A prática lúdica se torna uma ferramenta fundamental no processo de ensino, onde o educador conduz e estimula o aluno a levantar hipóteses, resolver problemas, criar, recriar, investigar e construir o conhecimento de forma significativa.

Dessa maneira, trata-se de um importante aliado no desenvolvimento cognitivo, do raciocínio lógico onde ensinar se torna algo natural, em que o aluno gosta e sente prazer em aprender brincando. Portanto, permitindo que conheça e aprenda sobre o mundo que o cerca, transformando em algo que atenda às suas necessidades, contribua para um aprendizado contextualizado, um facilitador da aprendizagem e essencial na educação. Seja através de jogos, brinquedos ou brincadeiras existe um aprendizado espontâneo que propicia diversão e prazer, potencializando a exploração e a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.
- ALVES, Rubem. **Histórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.
- APOITIA, Iolanda Fátima et al. A Importância do Lúdico na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 1552-1557, mar. 2022. Disponível em: <www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/4739/1806>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- ARANTES, A. R. V.; BARBOSA, J. T. S. O Lúdico na Educação Infantil. **Revista online De Magistro de Filosofia** v. 21, p. 100-115, 2017.
- BERTOL, Claudiane Eidt et al. A Importância do Lúdico na Educação Infantil o Lúdico como Facilitador do Ensino Aprendizagem. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 1, n. 000140, p. 1-15, nov. 2018. Disponível em: <semanaacademica.org.br/artigo/importancia-do-ludico-na-educacao-infantil-o-ludico-como-facilitador-do-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BEAUCHAMP, Jeanete et al (org.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<file:///F:/O%20brincar%20como%20um%20modo%20de%20ser%20e%20estar%20no%20mundo%20PAG%2033.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CHALITA, Gabriel. **Aprendendo com os aprendizes: a construção de vínculos entre professores e alunos**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009. 107 p. Coleção Cultivar.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O Lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, Blumenau, v. 1, n. 4, p. 107-112, mar. 2004. Curso de Especialização em Psicopedagogia. Disponível em: <<file:///F:/O%20L%C3%9ADICO%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20JOGAR%20BRINCAR%20UMA%20FORMA%20DE%20EDUCAR.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- FANTACHOLI, F. N. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. **Revista Científica Aprender**, Minas Gerais. Dez. 2011. Disponível em: <revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78>. Acesso em: 05 Dez. 2021.
- FRANÇA, Zenobia Teodoro; BENÍCIO, Edgard Ricardo. **A Importância do Lúdico na Educação Infantil**. 2022. 32 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Instituto Federal Goiano, Goiânia, 2022. Disponível em: repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2945/1/ARTIGO%20FINAL%20TCC.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.
- FREUD, S. **Escritores criativos e devaneios**. In: Obras psicológicas completas de Freud.

Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 9, 147 – 158.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

HIRSCH-PASEK, Kathy; GOLINKOFF, Roberta Michnick; EYER, Diane. **Einstein Teve Tempo para Brincar**: como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar. Rio de Janeiro: Guarda-Chuva, 2006. 308 p. Tradução de: Vitoria Davis.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 207 p.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LEAL, Florência de Lima. **A importância do lúdico na educação infantil**. Monografia. Orientador: Ms. Janille Maria Lima Ribeiro. Piauí: UFPI, 2011.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-Escola e Alfabetização**: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget. Petrópolis: Vozes Ltda. 1986. 229 p. Acesso em: 20 mai. 2023.

MACEDO, Tatiana dos Santos et al. O Lúdico como Facilitador da Aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos - RELAEC**, [s. l], v. 03, n. 13, p. 1-26, fev. 2022. Universidade Federal do Pampa. Acesso em: 20 jun. 2022.

MORAES, Giane Severino Correa et al. A Importância do Lúdico na Educação Infantil. **REEDUC - Revista de Estudos em Educação**, Goiás, v. 7, n. 2, p. 96-125, ago. 2021. Disponível em: <revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11569/8305>. Acesso em: 14 jun. 2023.

NAVARRO, Ms. Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Dra. Elaine. Brincar e Mediação na Escola. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, set. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/j/rbce/a/sgWpzDM6pfhnFzhRDqjQvgJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2023.

NILES, Rubia Paula Jacob; SOCHA, Kátia. A Importância das Atividades Lúdicas na Educação Infantil. **Ágora: Revista de Divulgação Científica**, [s. l], v. 19, n. 1, p. 80- 94, jun. 2014. ISSN 2237-9010. Acesso em: 27 mai. 2022.

NUNES, Tatiana Macedo. **A Utilização do Lúdico na Educação Infantil**. 2014. 26 f. Tese (Doutorado) - Curso de Licenciatura em Educação Física, Faculdade de Ciências da Educação e Saúde Centro Universitário de Brasília – UNICEUB. Brasília, 2014. Disponível em: <repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5851/1/20951825.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

OLIVEIRA, Islânia et al. **A Importância da Ludicidade na Educação Infantil**. Campo do Saber, Paraíba, v. 8, n. 1, p. 61-72, jun. 2022. ISSN 2447-5017.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PESSANHA, Luciana dos Santos Jorge. O Lúdico como Facilitador no Processo de Ensino Aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, [s. l], v. 8, n. 34, p. 101-106, fev. 2021. Acesso em: 08 de jun. 2023.

Pfeifer, L. I., & Stagnitti, K. (2020). **Terapia Learn to play**: intervenção de terapia ocupacional para desenvolver o brincar de faz de conta. In L. I. Pfeifer & M. M. M. Sant'Anna (Orgs.), *Terapia ocupacional na infância: procedimentos para a prática clínica* (pp. 400-420). São Paulo: Memnon.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 115-275, 1975.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: Zandar, 1978.

PIMENTEL, A. **Vygotsky**: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.

RIBEIRO, Débora. **Dicionário online de Português**. 2018. Disponível em: <www.dicio.com.br/ludico/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SALOMÃO, Hérica Aparecida Souza; MARTINI, Marilaine. **A Importância do Lúdico na Educação Infantil**: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. 2007. 21 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Portal dos Psicólogos, Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Cacoal, Cacoal - RO, 2007. Disponível em: <www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

SANTOS, Laudeci Nunes dos; RIBEIRO, Janete Santa Maria. Importância do Lúdico na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia - RECIT**, Medianeira, v. 8, n. 22, p. 01-18, jan. 2017. Cadernos Ensino EAD. Disponível em: <periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4785/pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância**: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SILVA, Victoria Isabella Rodrigues; ESCARIÃO, Andréia Dutra. **O Brincar como Ferramenta na Educação Infantil**: uma revisão de literatura. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. Anais [...]. Maceió - Al: Realize, 2020. p. 1-9. Disponível em: <editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID5261_31082020230201.pdf>. Acesso em: 12 maio 2024.

UJIE, Nájela Tavares. **Ação Lúdica na Educação Infantil**. *Colloquium Humanarum*, [s. l], v. 4, n. 1, p. 1-7, jun. 2008. ISSN: 1809-8207. Disponível em: <revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/206/598>. Acesso em: 10 mai. 2022.

VELASCO, Calcida Gonsalves. **Brincar**: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

YVOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PLANO DE AÇÃO: MANEJO DE CRISE EM SITUAÇÃO DE DESREGULAÇÃO EMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

ACTION PLAN: CRISIS MANAGEMENT IN EMOTIONAL REGULATION DISRUPTION IN THE SCHOOL CONTEXT

Recebido em: 05/05/2025

Aceito em: 25/05/2025

Lilian Aline Sala Gonçalves¹

Miriam Adalgisa Bedim Godoy²

RESUMO

O artigo explora a complexidade do manejo de crises no contexto escolar, especialmente envolvendo alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo central da pesquisa é compreender os desafios enfrentados pela equipe pedagógica na abordagem dessas crises e propor práticas mais inclusivas e eficazes. O problema investigado é a dificuldade que os profissionais da educação encontram ao lidar com crises em sala de aula, o que pode comprometer tanto o desenvolvimento dos alunos quanto o ambiente escolar. A metodologia foi a pesquisa qualitativa, escolhida pela necessidade de compreender em profundidade esses desafios. A abordagem exploratória permitiu investigar um tema ainda pouco discutido, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes. A revisão de literatura incluiu publicações relevantes. Os principais resultados apontam para a necessidade de formação contínua dos profissionais da educação e a importância de estratégias de regulação emocional para alunos e educadores. A pesquisa mostrou que, apesar da complexidade do TEA, é possível promover a inclusão por meio de práticas pedagógicas embasadas em conhecimento.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Manejo de Crises Escolares. Regulação Emocional. Inclusão Escolar. Capacitação Pedagógica.

ABSTRACT

The article explores the complexity of crisis management in the school context, particularly involving students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The main objective of the research is to understand the challenges faced by the pedagogical team in addressing these crises and to propose more inclusive and effective practices. The problem investigated is the difficulty that education professionals encounter when dealing with crises in the classroom, which can compromise both student development and the school environment. The chosen methodology was qualitative research, selected due to the need for an in-depth understanding of these challenges. The exploratory approach made it possible to investigate a still under-discussed topic, contributing to the development of more effective pedagogical practices. The literature review included relevant publications. The main findings highlight the need for ongoing professional development for educators and the importance of emotional regulation strategies for both students and teachers. The research showed that, despite the complexity of ASD, it is possible to promote inclusion through pedagogical practices grounded in knowledge.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD). School Crisis Management. Emotional Regulation. School Inclusion. Pedagogical Training.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia EaD da Unicentro.

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

INTRODUÇÃO

De acordo com Assunção e Freitas (2019), no cenário educacional, uma teia complexa de elementos se entrelaça para moldar a experiência escolar. Aspectos pedagógicos, políticos, sociais, administrativos e humanos convergem para dar forma ao processo de aprendizagem. Nesse contexto, é fundamental compreender a aprendizagem como um processo colaborativo, no qual todos os envolvidos desempenham papéis essenciais na formação e transformação de indivíduos.

Contudo, é importante destacar que, muitas vezes, os aspectos cognitivos, psíquicos e socioemocionais são negligenciados ou mal interpretados pela equipe pedagógica, sendo erroneamente associados a dificuldades de aprendizagem, falta de comprometimento ou desinteresse.

O trabalho da equipe pedagógica emerge como um elemento primordial nessa complexa dinâmica. Assunção e Freitas (2019) pontuam que a atuação dessa equipe pode ser compreendida como um processo colaborativo, no qual diversos profissionais da educação se unem com o intuito de promover melhorias contínuas no ensino e na aprendizagem. Isso inclui o reconhecimento das especificidades de cada aluno, levando em consideração as condições multifatoriais que influenciam o processo educacional — especialmente no caso de alunos com comprometimentos comportamentais, que podem apresentar situações de desregulação emocional.

Faz-se necessário compreender e articular os sentimentos de modo adaptativo em qualquer fase da vida, segundo Silva e Ouro (2023), especialmente durante a fase escolar, na qual o desenvolvimento dessa habilidade pode ser um fator determinante para o processo de ensino-aprendizagem. Os autores definem a desregulação emocional como a incapacidade de responder de forma adaptativa e flexível a situações que envolvem estressores.

Dessa forma, entende-se a urgência de compreender a singularidade dos alunos, principalmente dos neurodivergentes e daqueles em outras condições específicas.

Conforme os pressupostos de Souza *et al.* (2020), citados por Silva e Ouro (2023), o ambiente escolar exerce grande influência na formação emocional, sendo que as relações interpessoais construídas nesse contexto podem impactar significativamente o desenvolvimento dos indivíduos e repercutir em outras fases da vida.

As crises no ambiente escolar, de acordo com os pressupostos de Fernandes (2014), podem surgir de diversas formas, desde conflitos interpessoais até situações de desregulação emocional mais intensas. A falta de preparo adequado para lidar com tais situações pode acarretar consequências negativas, afetando não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também seu bem-estar emocional e social.

Diante desse contexto, torna-se essencial investigar as dificuldades específicas enfrentadas pela equipe pedagógica no manejo dessas crises. Conforme aponta Fernandes (2014), ao identificar e compreender tais desafios, será possível desenvolver estratégias e práticas mais eficazes, promovendo um ambiente escolar seguro, acolhedor e propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos alunos.

Com base na análise inicial do contexto educacional e das dificuldades enfrentadas pela equipe pedagógica no manejo de crises, propõe-se a seguinte hipótese para o pre-

sente trabalho: Há uma correlação entre a capacitação e o preparo da equipe pedagógica no manejo de crises e a promoção de um ambiente escolar mais seguro, acolhedor e propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos alunos.

A partir dessa hipótese, evidencia-se a importância da formação e capacitação dos profissionais da educação, uma vez que esses fatores impactam positivamente a abordagem e a resolução de crises no contexto escolar. Acredita-se que profissionais mais bem preparados estarão mais aptos a identificar, compreender e intervir de forma adequada em situações de crise, contribuindo significativamente para a construção de um ambiente escolar mais saudável e favorável ao desenvolvimento dos estudantes.

Esta introdução oferece um panorama inicial das complexidades presentes no contexto escolar e da importância da atuação da equipe pedagógica na promoção de um ambiente educacional saudável e propício ao desenvolvimento integral dos alunos. Ao longo deste trabalho, serão abordados aspectos teóricos que visam contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Ao estabelecer condutas fundamentadas em conhecimento e em práticas adequadas, abre-se espaço para uma atuação pedagógica mais preparada e eficiente. Nesse sentido, compreende-se que desenvolver estratégias de autorregulação é tão fundamental quanto prevenir situações de desregulação emocional. Este estudo explorará as nuances desse desafio, propondo reflexões e soluções voltadas a uma atuação mais eficaz e acolhedora por parte da equipe pedagógica.

A justificativa para a realização deste trabalho reside na necessidade urgente de compreender e enfrentar as dificuldades enfrentadas pela equipe pedagógica no manejo de crises no contexto escolar. Em um ambiente educacional cada vez mais diversificado e complexo, é essencial que os profissionais da educação estejam preparados para lidar não apenas com aspectos pedagógicos, mas também com questões socioemocionais e comportamentais dos alunos.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo identificar os principais desafios enfrentados pela equipe pedagógica no manejo de crises no ambiente escolar, com foco especial nos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa e exploratória. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender em profundidade as práticas, percepções e dificuldades vivenciadas pelos profissionais da educação. Já a pesquisa exploratória tem como finalidade investigar um problema ainda pouco discutido, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e alinhadas às necessidades do público escolar.

A fundamentação teórica deste estudo foi construída a partir de uma revisão de literatura, abrangendo artigos científicos, teses e outras publicações relevantes. Para a coleta dos materiais, foram utilizados bancos de dados acadêmicos, como o Google Scholar, entre outras fontes confiáveis. Foram priorizadas publicações dos últimos 20 anos, com foco em estudos que abordam diretamente as temáticas do manejo de crises, regulação emocional e inclusão escolar de alunos com TEA. Foram excluídas da revisão obras que não apresentavam relação direta com o tema, estudos com metodologia inadequada ou com amostras não representativas.

A revisão de literatura concentrou-se em quatro eixos principais: o autismo, a regulação emocional, o manejo de crises no contexto escolar e a atuação da equipe pedagógica. O referencial teórico permitiu refletir sobre o nível de conhecimento das equipes pedagógicas quanto ao manejo de crises envolvendo alunos autistas. Além disso, buscou-se repensar o papel da equipe pedagógica, desconstruindo a visão restrita de que sua função se limita apenas ao ensino e aos conteúdos curriculares, propondo um olhar mais amplo e sensível diante das complexidades do cotidiano escolar.

Cabe destacar que a pesquisa enfrentou uma limitação de conteúdo devido à escassez de literatura específica sobre o tema. Essa carência dificultou a construção de uma base teórica mais robusta, restringindo as fontes disponíveis e exigindo um esforço adicional para estabelecer conexões teóricas relevantes e sustentar as discussões e análises apresentadas ao longo do estudo.

FALANDO SOBRE O AUTISMO

Desde os primórdios da existência humana, a aprendizagem se constitui como um processo complexo, variando significativamente de um indivíduo para outro. De acordo com Grossi, Grossi e Grossi (2020), ao longo dos anos, diversos estudos buscaram compreender as questões relacionadas à aprendizagem escolar e, atualmente, torna-se essencial reconhecer a individualidade de cada aluno, especialmente no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, destaca-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O TEA, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), é um distúrbio caracterizado por alterações no neurodesenvolvimento, que podem incluir mudanças qualitativas e quantitativas na comunicação, tanto verbal quanto não verbal, na interação social e no comportamento. Entre as manifestações mais comuns estão as ações repetitivas, o hiperfoco em objetos específicos e a restrição de interesses. O espectro autista abrange diferentes graus de intensidade, que variam desde formas mais leves, com autonomia funcional e algumas dificuldades de adaptação até quadros mais severos, que exigem apoio integral em atividades cotidianas ao longo da vida.

Segundo Pereira (2000), embora o TEA tenha um início precoce, sua identificação nos primeiros meses de vida é desafiadora, uma vez que os sinais são observáveis apenas por meio das expressões comportamentais da criança, o que pode gerar confusões com outros transtornos do desenvolvimento. O autor destaca que o diagnóstico costuma ser feito por volta dos quatro anos de idade, embora não exista um consenso absoluto entre os profissionais da área, o que contribui para múltiplas interpretações e abordagens sobre o transtorno.

De acordo com Murari (2014), o termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez em 1911 para designar a perda de contato com a realidade e a dificuldade ou incapacidade de comunicação. No entanto, foi apenas em 1943 que o médico austríaco Leo Kanner definiu o autismo como “Distúrbio Autista Inato do Contato Afetivo”, ao observar, em um grupo de crianças, características comuns como dificuldades de relacionamento interpessoal, distúrbios na linguagem, obsessão por determinados objetos e movimentos estereotipados.

Ainda segundo Murari (2014), o conhecimento sobre o autismo desenvolveu-se a partir de princípios difusos e interpretações diversas. Dessa forma, o TEA é compreendido

como um fenômeno heterogêneo: há indivíduos que, inicialmente, apresentam desenvolvimento compatível com os padrões comportamentais e biológicos esperados até aproximadamente os dois anos de idade, mas que, posteriormente, passam a manifestar dificuldades na interação social e estereotípias leves.

Alcântara (2020) relata que crianças dentro do espectro autista apresentam características marcantes, especialmente nas relações sociais, na linguagem e na comunicação, uma vez que não utilizam a linguagem da mesma forma que a maioria das pessoas e demonstram dificuldade em aceitar mudanças, sendo muitas vezes irredutíveis na adesão a novas rotinas. Dentro das especificidades do autismo, observa-se que algumas crianças se desenvolvem em determinados aspectos e apresentam limitações em outros. Apesar dessas particularidades, é necessário olhar para o indivíduo em sua totalidade, compreendendo suas limitações e reconhecendo que, dentro de sua individualidade, são autistas e precisam ser vistos, valorizados e compreendidos em sua essência, independentemente do estágio de seu desenvolvimento.

O TEA é um tema amplamente estudado ao longo dos anos, especialmente no contexto da aprendizagem escolar e do desenvolvimento cognitivo infantil. Pesquisadores como Grossi, Grossi e Grossi (2020), Pereira (2000), Murari (2014), Alcântara (2020) e a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) oferecem diversas perspectivas e contribuições para o entendimento desse transtorno, ressaltando sua complexidade e heterogeneidade.

Grossi, Grossi e Grossi (2020) enfatizam a importância de se compreender a individualidade de cada aluno, levando em consideração suas necessidades específicas, especialmente no que se refere ao TEA. Tal abordagem é essencial no ambiente educacional, uma vez que o reconhecimento das particularidades cognitivas e comportamentais de cada estudante pode favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. A OMS (2020) reforça essa visão ao definir o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento, apresentando diferentes graus de severidade, desde casos leves, nos quais o indivíduo é relativamente autônomo, até casos mais graves, que demandam apoio contínuo em todas as áreas da vida.

Pereira (2000) acrescenta uma perspectiva temporal relevante ao debate, apontando que, embora o TEA possa ser identificado precocemente, o diagnóstico formal geralmente ocorre por volta dos quatro anos de idade. A dificuldade em detectar sinais nos primeiros meses de vida pode levar a diagnósticos tardios e, conseqüentemente, a intervenções inadequadas ou insuficientes para o pleno desenvolvimento da criança.

Murari (2014) contribui com um importante resgate histórico, destacando a origem do termo “autismo” e as primeiras descrições clínicas do transtorno. O autor ressalta que o autismo é um fenômeno heterogêneo, com manifestações que podem surgir após os dois primeiros anos de vida, mesmo em crianças que, até então, apresentavam um desenvolvimento considerado típico. Essa característica torna ainda mais complexa a identificação precoce e o acompanhamento adequado.

Alcântara (2020) reforça a ideia da singularidade do indivíduo dentro do espectro autista, destacando que, apesar das especificidades do autismo, é fundamental enxergar o sujeito em sua totalidade. A autora aponta que crianças com TEA apresentam características marcantes nas relações sociais e no uso da linguagem, mas ressalta, igualmente, a importância de compreender e respeitar suas limitações e necessidades individuais.

A partir da análise dos textos apresentados, percebe-se um consenso entre os autores quanto à complexidade e à diversidade do espectro autista, bem como à necessidade de uma abordagem personalizada e inclusiva no tratamento e na educação de indivíduos com TEA. Cada autor contribui de forma significativa para o entendimento do transtorno, desde sua definição e diagnóstico até a importância de um olhar atento às particularidades de cada indivíduo, promovendo, assim, práticas mais humanas e eficazes no contexto educacional.

REGULAÇÃO EMOCIONAL

De acordo com Dias (2022), a regulação emocional tem sido amplamente estudada nos últimos anos, sendo fundamental relacioná-la ao autismo, uma vez que pessoas no espectro costumam apresentar dificuldades com respostas emocionais. Essas dificuldades envolvem déficits na forma de perceber o ambiente ao redor e de interagir com os outros, sendo comuns em diversos problemas de natureza emocional e comportamental em indivíduos com TEA.

Para Matos e Borowski (2019), a desregulação emocional pode se manifestar por meio da intensificação ou da diminuição excessiva das emoções. A intensificação pode desencadear sentimentos como pânico, terror, trauma, medo ou senso de urgência, dificultando a tolerância a determinadas emoções. Já a diminuição das emoções compromete o processamento emocional, sendo caracterizada como uma forma de enfrentamento por meio da esquiva.

Os mesmos autores explicam que a regulação emocional só é possível por meio de estratégias específicas, como a seleção da situação, a atenção direcionada e a reavaliação cognitiva - mecanismos que auxiliam no controle das respostas emocionais evidentes. A seleção da situação, por exemplo, é uma estratégia comportamental que consiste em escolher situações dentro de um cenário múltiplo, a fim de evitar emoções desagradáveis ao indivíduo.

A regulação emocional, portanto, constitui-se como um tema central nas discussões sobre o TEA, como evidenciado por Dias (2022) e Matos e Borowski (2019). Cada um desses autores oferece uma perspectiva distinta, porém complementar, sobre como as dificuldades emocionais afetam os indivíduos com TEA e como tais desafios podem ser abordados por meio de estratégias adequadas.

Dias (2022) destaca que indivíduos com TEA frequentemente enfrentam desafios significativos na regulação emocional, em grande parte devido a déficits na percepção e interação com o ambiente. Essas dificuldades emocionais podem se manifestar em diversos problemas comportamentais, tornando a regulação emocional um aspecto essencial para o desenvolvimento e o bem-estar desses indivíduos. A percepção do entorno e a interação social são pontos críticos em que a regulação emocional se torna fundamental para um desenvolvimento equilibrado.

Matos e Borowski (2019), por sua vez, aprofundam essa discussão ao explorar como a desregulação emocional pode se manifestar de diferentes formas. Eles identificam duas manifestações principais: a intensificação e a diminuição excessiva das emoções. No primeiro caso, emoções exacerbadas podem levar a estados de pânico e trauma, dificultando a capacidade do indivíduo de lidar com situações emocionais intensas. No segundo, a diminuição das emoções pode ser uma forma de esquiva, na qual o indivíduo evita

o processamento emocional, o que também pode ser prejudicial.

Além disso, Matos e Borowski (2019) propõem estratégias para auxiliar na regulação emocional, como a seleção da situação, a atenção direcionada e a reavaliação cognitiva. A seleção da situação, por exemplo, é uma estratégia comportamental que envolve escolher situações que minimizem emoções desagradáveis. Isso sugere que, embora as dificuldades emocionais sejam comuns em indivíduos com TEA, existem técnicas que podem ajudar a gerenciar essas emoções de maneira mais eficaz.

Enquanto Dias (2022) foca na importância da regulação emocional no contexto do TEA, Matos e Borowski (2019) fornecem uma análise mais detalhada das manifestações da desregulação emocional e oferecem estratégias práticas para seu manejo. Juntos, esses textos oferecem uma visão abrangente das complexidades emocionais enfrentadas por indivíduos com TEA e das formas possíveis de intervenção.

REGULAÇÃO EMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

No contexto escolar, é importante validar estratégias comportamentais para manejar a desregulação emocional e promover a regulação emocional dos alunos autistas. Dias (2022) acredita que o ambiente escolar é um espaço de múltiplos fatores, flexível à aprendizagem, regulação social e comportamental de crianças com TEA, oportunizando novas conexões neurais mediadas por educadores, cuidadores e assistentes pedagógicos.

Acredita-se que o ambiente educacional seja um espaço de múltiplos fatores, flexível à aprendizagem, regulação social e comportamental de crianças com TEA, na medida em que oportuniza novas conexões neurais. Para Alcântara (2020), essas conexões são impulsionadas de forma mediada por educadores, cuidadores e assistentes pedagógicos. Dentro do contexto escolar, observa-se inúmeras situações complexas relacionadas à aprendizagem e ao comportamento dos alunos, incluindo episódios de crise e desregulação emocional em alunos com TEA.

De acordo com Mourão *et al.* (2023), os desafios diários no ambiente escolar, incluindo a interrupção escolar, têm se tornado uma preocupação crescente, pois comportamentos disruptivos podem influenciar negativamente o processo de ensino-aprendizagem e as relações interpessoais. É essencial que os profissionais saibam identificar e lidar com essas questões, especialmente com alunos neurodivergentes.

Analisando os textos de Dias (2022), Alcântara (2020) e Mourão *et al.* (2023), verifica-se uma visão abrangente sobre o papel do ambiente escolar no desenvolvimento de crianças com TEA. Todos os autores concordam que o ambiente escolar é fundamental para a aprendizagem e a regulação social e comportamental dessas crianças, mas cada um aborda aspectos diferentes desse processo.

Por exemplo, Dias (2022) destaca que o ambiente escolar é um espaço flexível que promove a aprendizagem e a regulação social e comportamental de crianças com TEA. Segundo ele, a interação no ambiente escolar possibilita a formação de novas conexões neurais, essenciais para o desenvolvimento dessas crianças. Educadores, cuidadores e assistentes pedagógicos desempenham um papel importante nesse processo, mediando as experiências que favorecem o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Corroborando com essa visão, Alcântara (2020) enfatiza que essas novas conexões

neurais são impulsionadas pela mediação dos profissionais da educação. Ele ressalta que o ambiente escolar é rico em situações complexas, onde episódios de crise e desregulação emocional são comuns, especialmente entre alunos com TEA. Isso exige dos educadores uma capacidade de adaptação e intervenção para apoiar o desenvolvimento desses alunos de maneira eficaz.

Mourão *et al.* (2023) complementam essa discussão ao focar nos desafios enfrentados no ambiente escolar, particularmente em relação aos comportamentos disruptivos. Eles apontam que tais comportamentos podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem e as relações interpessoais, sendo uma preocupação crescente entre os profissionais da educação. Para Mourão *et al.*, é essencial que os educadores estejam preparados para identificar e gerenciar esses comportamentos, especialmente em alunos neurodivergentes, como os com TEA.

Analisando esses textos, percebe-se que, enquanto Dias (2022) e Alcântara (2020) destacam o potencial do ambiente escolar para o desenvolvimento positivo de crianças com TEA, Mourão *et al.* (2023) sublinham os desafios que esse ambiente apresenta. Todos concordam que o papel dos profissionais da educação é crucial, mas Mourão *et al.* trazem uma perspectiva mais pragmática sobre a necessidade de preparo para lidar com os desafios diários que surgem nesse contexto. Juntos, os textos oferecem uma visão sobre o ambiente escolar como um espaço de oportunidades e desafios para crianças com TEA.

EQUIPE PEDAGÓGICA E MANEJO CRISE DOS ALUNOS AUTISTAS

Para o bom funcionamento da escola, é necessário uma equipe pedagógica qualificada, responsável pela coordenação das ações didáticas e pedagógicas, garantindo o bom desempenho escolar dos alunos através de planejamentos, formações dos docentes e materiais didáticos de qualidade. Conforme Mourão *et al.* (2023), além das atribuições pedagógicas, é essencial pensar na inclusão, que vai além das questões pedagógicas e da estrutura física, considerando o indivíduo em sua totalidade. Para alunos autistas, é crucial a presença de profissionais capacitados, especialmente em situações de crise, para que possam tomar as medidas necessárias.

Ao tratarmos sobre as políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, destaca-se a Declaração de Salamanca (1994), que estabelece o princípio da educação inclusiva, afirmando o direito de todos à educação, especialmente das pessoas com necessidades educacionais especiais. Esse documento internacional reforça o compromisso de assegurar que as escolas acolham todos os alunos, promovendo a inclusão plena e garantindo o acesso igualitário à educação de qualidade. Ele confere legalidade à inclusão, destacando a responsabilidade dos sistemas educacionais em adaptar-se às diversidades dos estudantes, garantindo-lhes o direito fundamental à educação.

Os documentos educacionais que norteiam o ensino são fundamentais para garantir uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva. Eles estabelecem diretrizes, normas e princípios que orientam a prática pedagógica, assegurando o cumprimento de direitos e deveres no contexto educacional. Essas orientações buscam atender às necessidades dos alunos, promovendo o desenvolvimento integral. Vale ressaltar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), que definem os princípios, fundamentos e objetivos da educação, orientando as práticas pedagógicas e garantindo uma formação integral para os estudantes. Portanto, estabelecem parâmetros para a organização dos currículos,

assegurando a promoção da equidade, da qualidade de ensino e do respeito à diversidade, com foco no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias.

Ainda sobre os pressupostos de Mourão *et al.* (2023), uma das funções primordiais da equipe pedagógica é promover a inclusão dos alunos autistas e dar o suporte necessário. O aluno precisa ser acolhido dentro de suas especificidades, além dos conhecimentos pedagógicos. A inclusão só se dará quando a escola compreender o aluno como um todo e se capacitar para atender às demandas existentes.

Stainback e Stainback (1999) afirmam que, para uma sociedade mais igualitária e justa, onde todas as pessoas tenham direitos iguais, é preciso reavaliar a forma como a escola conduz seu trabalho. Marques (2023) destaca que os profissionais da educação encontram dificuldades em lidar com crises em sala de aula, especialmente com alunos autistas. É necessário entender como professores e a equipe pedagógica podem se preparar para ajudar os alunos em momentos de crise, visando um ambiente acolhedor e inclusivo.

Sobre as crises no quadro de autismo, Marques (2023) descreve crises no autismo como episódios de comportamento acentuado e desafiador em resposta a distintos estímulos, situações ou desencadeadores. A crise no espectro autista pode se manifestar de diversas formas, como sobrecarga sensorial, dificuldades de comunicação, mudanças de rotina, dificuldades de regulação emocional, hiperfoco e desafios na interação social. No contexto escolar, os profissionais podem trabalhar juntos no desenvolvimento de estratégias eficazes para o manejo de crises, respeitando as necessidades individuais.

Marques (2023) ressalta a importância do manejo de crises e da capacidade de criar e desenvolver estratégias de regulação, onde os profissionais da educação, a equipe pedagógica e os docentes estejam aptos a atuar com eficácia, auxiliando o aluno em crise no ambiente escolar. Isso engloba técnicas simples, mas que, por falta de conhecimento, muitos profissionais enfrentam situações que poderiam ser evitadas. Práticas como técnicas de respiração, quando realizadas da maneira correta e no momento certo, podem ser eficazes.

O manejo de crises também envolve prevenção, requerendo conhecimento e noção sobre uma possível desregulação, evitando gatilhos e observando sinais que o autista possa apresentar. Dessa forma, Matos e Borowski (2019) pontuam a necessidade de os professores e a equipe pedagógica estarem capacitados para lidar com crises recorrentes, compreendendo a importância de conhecer o aluno autista. Em momentos suscetíveis, é necessário considerar as condições do aluno e, como orientação, utilizar perguntas como:

- O aluno gosta de ser tocado ou é preciso evitar?
- Quais limitações sensoriais possui?
- Possui objetos favoritos que possam ser usados para acalmar?
- Falar ou silenciar durante a crise?

Ainda sobre o assunto, Marques (2023) ressalta que a intervenção física deve ser utilizada como último recurso, de forma calma e sem causar qualquer dano, e somente quando o comportamento do aluno representar um risco maior para sua segurança e bem-estar. É fundamental que o profissional esteja capacitado para essa ação, respeitando

o tempo do aluno autista para processar as informações e as situações. O papel do educador, nesses momentos, é agir de forma pacífica e respeitosa.

Os textos apresentados discutem a importância da inclusão de alunos autistas no ambiente escolar, destacando o papel crucial dos profissionais da educação em lidar com as especificidades desses alunos, especialmente em situações de crise. Mourão *et al.* (2023), Stainback e Stainback (1999), Matos e Borowski (2019) e Marques (2023) abordam diferentes aspectos desse processo, enfatizando a necessidade de uma preparação adequada para promover um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

Mourão *et al.* (2023) destacam que a inclusão de alunos autistas vai além das questões pedagógicas e da estrutura física da escola; é essencial que os profissionais da educação estejam capacitados para compreender e atender o aluno em sua totalidade. Eles enfatizam a importância do acolhimento e do suporte individualizado, sugerindo que a inclusão só será efetiva quando a escola estiver preparada para atender às demandas específicas de cada aluno. Este ponto de vista está alinhado com o de Stainback e Stainback (1999), que argumentam que a construção de uma sociedade mais justa e igualitária requer uma reavaliação das práticas escolares, com foco na promoção de direitos iguais para todos.

Marques (2023) foca na complexidade das crises que podem surgir no contexto do autismo, descrevendo-as como respostas intensas a estímulos ou situações desencadeadoras. Ele enfatiza a necessidade de os profissionais da educação desenvolverem estratégias eficazes para o manejo dessas crises, destacando a importância do conhecimento e da preparação para evitar e mitigar esses episódios. Matos e Borowski (2019) reforçam essa necessidade, apontando que a capacitação dos professores e da equipe pedagógica é fundamental para lidar com crises recorrentes, garantindo que as intervenções sejam feitas de forma adequada e respeitosa.

Além disso, Marques (2023) sublinha que a intervenção física deve ser o último recurso, sendo utilizada apenas quando necessário para garantir a segurança do aluno. Ele enfatiza que é essencial que os profissionais ajam de forma calma e pacífica, respeitando o tempo do aluno autista para processar as informações e as situações.

Analisando os textos, observa-se uma concordância geral sobre a importância da inclusão e do manejo adequado de crises no contexto escolar. Mourão *et al.* (2023) e Stainback e Stainback (1999) destacam a necessidade de uma abordagem holística para a inclusão, enquanto Marques (2023) e Matos e Borowski (2019) oferecem uma visão mais prática, focada na capacitação e no desenvolvimento de estratégias específicas para o manejo de crises. Em conjunto, esses textos oferecem uma compreensão dos desafios e das responsabilidades envolvidas na educação de alunos autistas, enfatizando a importância de um ambiente escolar inclusivo e bem preparado.

A fundamentação teórica proporcionou uma análise sobre o TEA e a regulação emocional, destacando a importância da individualidade e da abordagem inclusiva na aprendizagem no ambiente escolar. O TEA, como discutido, é um distúrbio do neurodesenvolvimento que se manifesta de formas diversas, impactando a comunicação, a interação social e o comportamento dos indivíduos. Desde a primeira descrição do autismo em 1911, a compreensão desse transtorno tem evoluído, revelando sua complexidade e heterogeneidade, o que dificulta tanto o diagnóstico precoce quanto a adaptação às necessi-

dades específicas de cada pessoa.

A regulação emocional é outro aspecto importante discutido na fundamentação teórica, especialmente para indivíduos com TEA, que frequentemente enfrentam desafios significativos na gestão de suas emoções. Segundo Matos e Borowski (2019), a desregulação emocional pode se manifestar tanto pela intensificação quanto pela diminuição das emoções, exigindo estratégias específicas para promover o equilíbrio emocional. No ambiente escolar, a implementação dessas estratégias é essencial para criar um espaço inclusivo e facilitador, que favoreça o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos com TEA.

Além disso, observa-se a importância da capacitação dos profissionais da educação para lidar com crises emocionais, comuns entre alunos autistas. A abordagem eficaz dessas situações requer um preparo adequado, que considere as particularidades de cada aluno, respeitando suas necessidades individuais e proporcionando um suporte que vá além das adaptações pedagógicas e físicas. Dessa forma, assegura-se uma intervenção sensível e eficaz, respeitando as especificidades de cada aluno autista.

A fundamentação teórica reafirma a necessidade de uma abordagem holística e individualizada no trato com alunos autistas, promovendo uma inclusão que abranja todos os aspectos do desenvolvimento e bem-estar desses indivíduos. Essa inclusão deve ir além das adaptações pedagógicas e físicas, focando na totalidade do desenvolvimento e bem-estar dos alunos com TEA. Tal perspectiva é essencial para garantir que o ambiente escolar seja não apenas acessível, mas também acolhedor e propício ao crescimento integral dos alunos com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou a complexidade do ambiente escolar, no qual diversos fatores pedagógicos, políticos, sociais, administrativos e humanos se entrelaçam para moldar a experiência de aprendizado. Nesse contexto, a atuação da equipe pedagógica se torna fundamental, especialmente no manejo de crises e na promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos, com destaque para os neurodivergentes.

Compreender a importância dos aspectos cognitivos, psíquicos e socioemocionais no processo educacional é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. A pesquisa ressaltou que, muitas vezes, esses aspectos são negligenciados ou mal interpretados, levando à falsa percepção de falta de comprometimento ou dificuldades de aprendizagem. Essa percepção pode ser prejudicial, pois desconsidera as múltiplas influências que afetam o comportamento e o desempenho dos alunos.

Os desafios enfrentados pela equipe pedagógica no manejo de crises, especialmente com alunos autistas, destacam a necessidade de capacitação contínua e específica. A formação dos profissionais da educação é fundamental para que possam identificar, compreender e intervir adequadamente em situações de desregulação emocional e comportamental. Profissionais bem preparados são capazes de criar estratégias eficazes para lidar com crises, contribuindo para um ambiente escolar mais seguro e propício ao aprendizado.

A regulação emocional, tanto para alunos quanto para educadores, foi um ponto de atenção desta pesquisa. A habilidade de manejar emoções de forma adaptativa é crucial no contexto escolar, onde os estressores podem ser frequentes e intensos. Estratégias de

regulação emocional, como a seleção da situação e a mudança cognitiva, são ferramentas valiosas que devem ser incorporadas nas práticas pedagógicas.

Além disso, a pesquisa reforça a importância de um olhar inclusivo e individualizado para cada aluno. Compreender a singularidade dos alunos, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista, é vital para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. A inclusão não deve ser vista apenas como uma questão pedagógica, mas como um compromisso com o bem-estar e o desenvolvimento integral de cada aluno.

No contexto escolar, crises emocionais e comportamentais são inevitáveis, mas podem ser manejadas de maneira eficaz com o preparo adequado da equipe pedagógica. Investir na capacitação dos profissionais da educação não só melhora a resposta às crises, mas também fortalece o ambiente escolar como um todo, promovendo a saúde emocional e o bem-estar dos alunos.

Portanto, esta pesquisa contribui para a compreensão dos desafios enfrentados pela equipe pedagógica e aponta para a necessidade de estratégias e práticas educativas mais inclusivas e eficazes. A promoção de um ambiente escolar seguro, acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos alunos depende, em grande medida, do preparo e da sensibilidade dos profissionais da educação.

A formação contínua e a capacitação específica são essenciais para que a equipe pedagógica possa lidar com a complexidade das crises no ambiente escolar. Ao investir nesses aspectos, estamos não apenas melhorando a qualidade da educação, mas também promovendo um futuro mais inclusivo e equitativo para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, E. O. O autismo e os processos pedagógicos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 04, Vol. 06, p. 121-133, 2020. Disponível em: <nucleodoconhecimento.com.br/educacao/processos-pedagogicos>. Acesso em: 27 de jun. de 2024.

ASSUNÇÃO, W. C.; FREITAS, J. C. **Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar**: possíveis estratégias didáticas e de intervenção. *Rev. Exitus, Santarém*, v. 9, n. 5, p. 391-420, 2019. Disponível em: <educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000500391&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 de jul. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. 2013. Disponível em: <www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf>. Acesso em: 25 de out.

DIAS, C.R.; SOUSA, I. C. **A psicomotricidade como uma possibilidade de intervenção educacional no desenvolvimento das noções de corpo em crianças com TEA**. In: DIAS, C.R.; SOUSA, I. C.(org). *Educação e saúde coletiva: saberes e práticas*. Fortaleza, vol. 2, p. 8-24, 2022. Disponível em: <storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-1/711/415711/BE6o50Rs/d98bc689eb3f4696ada819f6b47afcb4?fileName=Livro%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Sa%C3%BAde%20Coletiva%20Volume%202028%20de%20jun%20de%202022.pdf>. Acesso em: 28 de jun. de 2024

FERNANDES, G. H. A. **Distúrbios emocionais na escola**: algumas causas e sinais, 2014. Disponível em: <www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_15_08_2014_22_29_55_idinscrito_32651_f2c6adbae227d2f8a9ae-17f725eec371.pdf>; Acesso em: 30 de jul.2024

GROSSI, M. G. R.; GROSSI, V. G. R.; GROSSI, B. H. R. **O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares**: uma revisão de teses e dissertações, 2020. Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v20n1/v20n1a02.pdf>. Acesso em: 01 de ago. 2024

MATOS, M. da S.; BOROWSKI, S. B. V. **Vivências emocionais e estratégias de regulação emocional de psicólogos clínicos**: um estudo qualitativo. Est. Inter. Psicol. [online]. 2019, vol.10, n.3, pp.160-180. Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072019000300010>. Acesso em: 24 de jun. 2024.

MARQUES, I. **O fazer quando um autista tem crise na sala de aula, 2023**. Disponível em: <genialcare.com.br/autor/isabela-ferreira/>. Acesso em: 27 de jun.2024.

MOURÃO, M. A. E. M.; SILVA, M. V. A.; FERREIRA, E. L.; LIMA, F. G. S. **Neurodivergentes em sala de aula e os desafios para os educadores no ensino fundamental II, 2023**. Disponível em: <mail.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/trabalho_completo_ev185_md1_id25366_tb9093_03102023232412.pdf>. Acesso em: 30 de jul.2024.

MURARI, S. C. **Identificação precoce do transtorno do espectro autista por meio da puericultura**. em uma unidade básica de saúde, p.1- 192 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <tede2.pucsp.br/handle/handle/16725>. Acesso em: 26 de jun. de 2024.

PEREIRA G. E. **Autismo**: O processo do significado como conceito central. Revista Portuguesa de Psicossomática. Sociedade Portuguesa de Psicossomática, Portugal, vol. 2, núm. 2, p. 35-44. jul/dez, 2000. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/287/28720204.pdf>. Acesso em: 26 de jun. de 2024.

SÃO PAULO: Opas: OMS: **Ministério da Saúde, 2020**. Disponível em: <www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 01 de jul. de 2024.

SILVA, A. E. C.; OURO, A. C. C. **Manejo dos Afetos**: a importância da regulação emocional no processo de ensino-aprendizagem. In: CONEDU. IX Congresso Nacional de Educação, p. 1-12, 2023. Disponível em: <editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/trabalho_completo_ev185_md1_id1905_5_tb5519_18092023144520.pdf>. Acesso em: 02 de abr. de 2024.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre-RS; Artmed;. p.451, 1999. Disponível em: <pesquisa.bvsalud.org/portal/?lang=pt&q=au:%22Stainback,%20Susan%22>. Acesso em: 03 de jun. de 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <www.unesco.org/pt/articles/30-anos-da-declaracao-de-salamanca-conquistas-e-desafios-para-educacao-inclusiva>. Acesso em: 25 de out. de 2024.



ENTREVISTA



Entrevista

PAULO F. GIARETA

TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE - ENTREVISTA COM PROF. DR. PAULO FIORAVANTE GIARETA¹

POR

Sandra Aparecida Machado e Sheila Fabiana de Quadros

NA CONDIÇÃO DE DOCENTE DA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, COMO VOCÊ PERCEBE OS ENFRENTAMENTOS QUE ARTICULAM TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE JUNTO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA INICIAL?

O debate sobre tecnologias e educação acompanha a própria história da educação. Esse é um debate que sempre esteve presente, porque a educação sempre se utilizou de avanços tecnológicos, desde as formas mais rudimentares de tecnologia até as formas modernas de tecnologia informacional e das Big Data, e agora, a chamada Inteligência Artificial (IA).

A tecnologia é um dado da cultura, produto da cultura humana, posicionada como característica da expressão histórica do gênero humano, e se a educação é a forma de o

a tecnologia, como dado e ferramenta da cultura, é sempre bem-vinda e necessária na educação, e conseqüentemente, na formação dos sujeitos que trabalham com a educação – na formação docente.

indivíduo acessar o que é da expressão do gênero humano no seu tempo histórico, por consequência, não há conflito entre tecnologia e educação-formação. Explicando de outro modo, a tecnologia, como dado e ferramenta da cultura, é sempre bem-vinda e necessária na educação, e conseqüentemente, na formação dos sujeitos que trabalham com a educação – na formação docente.

O desafio central está na forma de apropriação da tecnologia no modelo de sociabilidade que produzimos. Ao longo do século XX, os avanços da sociabilidade capitalista estruturaram-se pela racionalização científica do trabalho, enquanto usurpação da autonomia do saber-fazer do trabalhador, com profundo processo de estranhamento-alienação das relações de trabalho, também dos trabalhadores da educação. O trabalho passou a responder por profunda submissão ao capital-mercado.

Portanto, ontologicamente, a própria expressão da cultura humana, e por isso, também as experiências do gênero humano passam a responder por igual submissão. Logo, se a tecnologia é um dado da cultura humana e a expressão da cultura está submissa ao capital, por que a tecnologia não estaria? É aqui que está o desafio da relação tecnologia e educação-formação, porque a submissão é viabilizada por uma inversão que promove o abandono da relação tecnologia e educação-formação para a relação treinamento da educação-formação para o uso de tecnologia.

A partir dessa lógica, abandona-se o debate sobre a contribuição da tecnologia para o processo educativo-formativo e passa-se a compreender a tecnologia como um ati-

¹ Professor Paulo Fioravante Giareta é Pós Doutor em Educação, professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atua como professor da Pós Graduação em Educação pela mesma universidade. É Doutor em Educação e pesquisador da área.

vo econômico na educação-formação. A tecnologia deixa de ser uma ferramenta a serviço do processo educacional e passa a responder como fim último da educação. Promove um reducionismo formativo em que a promoção intelectual e a promoção da cultura tecnológica na formação do professor acabam minimizadas para dar espaço à formação-treinamento docente para o uso de tecnologia, sob o signo da inovação tecnológica do trabalho docente.

O advento do século XXI radicalizou esse modelo de sociabilidade capitalista, elevando a usurpação técnico-objetiva do saber-fazer do trabalhador para níveis de usurpação e disciplinamento da própria subjetividade do trabalhador, também do trabalhador da educação. Esse disciplinamento é profundamente impulsionado pela apologia do autodidatismo formativo viabilizado pelo mercado das tecnologias, capitaneados pelos conglomerados econômicos (empresas de tecnologia) das chamadas Big Techs.

Convém destacar que, do ponto de vista da discussão da formação do trabalhador da educação, a atual caracterização do uso da tecnologia para a formação docente já representa um debate que extrapola a relação tecnologia e educação-formação e alcança a própria identidade profissional dos docentes. Isso porque os conglomerados empresariais das Big Techs têm reduzido ou quase nenhum compromisso com a economia produtiva, mas se estruturam como ativo da economia especulativa. Por exemplo: o que produz o grupo Meta? A Google? Nesse sentido, o debate já exige uma análise sobre a própria identidade profissional do docente formado a partir dessas estratégias de mercado.

A PESQUISA CONSTITUI UM DOS PILARES DO TRIPÉ ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO JUNTO ÀS UNIVERSIDADES, E CONSEQUENTEMENTE, AOS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES. NESSE SENTIDO, COMO VOCÊ PERCEBE A ARTICULAÇÃO ENTRE OS EIXOS JUNTO AOS ESPAÇOS FORMATIVOS? O AVANÇO DAS TECNOLOGIAS PODE AFETAR O PROCESSO DE ALGUMA MANEIRA?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu artigo 62, já previa, no texto original, que a formação docente para atuar na Educação Básica, deve ser em nível superior, em curso de licenciatura, em universidades. A pedagogia universitária, por sua vez, na Constituição de 1988, é assumida como modelo de referência para a formação em nível superior no sistema educacional brasileiro, tendo como característica central a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, reclamar a formação docente via pedagogia universitária implica compreender a riqueza político-pedagógica da relação orgânica-viva entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, implica compreender que a formação intelectual do professor exige uma pedagogia universitária capaz de ensinar o que se pesquisa, pesquisar o que se ensina, e compreender que o que se pesquisa e ensina encontra sentido social e histórico na extensão.

Especificamente, para a formação docente, em nosso grupo de pesquisa (Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores [GForP] da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul [UFMS] – Campus de Três Lagoas [CPTL]), essas dimensões são compreendidas como compromisso com a formação técnica (ensino), científico-pedagógica (pesquisa) e sociopolítica (extensão) do professor.

Conforme definido pelo próprio GForP, a dimensão técnica da formação de pro-

fessores alcança o compromisso da universidade para com o ensino, traduzida no esforço qualificado de conferir possibilidades para os candidatos à docência acessarem o conjunto de conhecimentos que compõe os fundamentos da sua atuação como profissional. Essa dimensão apresenta-se tanto mais qualificada quanto mais consegue se estruturar a partir do exercício da pesquisa, enquanto cultivo da relação direta com a dimensão pedagógico-científica.

Em outros termos, a dimensão técnica da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados na área de atuação-formação do docente tanto precisa alimentar novos exercícios de produção de conhecimento quanto retroalimentar, pedagógica e didaticamente, os saberes e práticas necessários ao exercício da docência. Esse exercício dialético chama a dimensão sociopolítica da formação do docente enquanto capacidade de provocar a práxis social e histórica como princípio e função última do saber-fazer docente comprometido com a transformação social.

Como o uso das tecnologias na educação podem contribuir com um projeto de formação tão amplo? Ele só pode enquanto ferramenta de apoio. Qualquer deslocamento prevendo a tecnologia como fim último do processo formativo fatalmente artificializará esse projeto de formação. Especificamente, para a dimensão da pesquisa (dimensão científico-pedagógica) na formação docente, essa compreensão orgânica-viva desloca-se do exercício restritivo, artificial, formal da epistemologia da prática, demandando compromisso com a práxis social concreta. Expresso de outra forma, implica em reconhecer a pesquisa como eixo articulador de um projeto de formação docente capaz de considerar os condicionantes políticos, econômicos e sociais que permeiam a ação educacional.

Qualquer deslocamento prevendo a tecnologia como fim último do processo formativo fatalmente artificializará esse projeto de formação

Isso não é possível pela via da socialização tecnológica do acumulado de informações já produzidas, mas demanda um exercício capaz de conferir sentido histórico, concreto e atual para o conjunto do conhecimento historicamente sistematizado. A tecnologia não dispõe de inteligência orgânica para viabilizar tal projeto formativo.

NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO COMO UM TODO, OBSERVAMOS O AVANÇO DAS PLATAFORMAS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM PARA ALÉM DO ENSINO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD). ASSIM, A IA APRESENTA-SE COMO FATOR IMPORTANTE A SER LEVADO EM CONSIDERAÇÃO, JUNTAMENTE COM A PREOCUPAÇÃO DE SUA UTILIZAÇÃO INADEQUADA NO ÂMBITO DA PESQUISA. COMO ANALISA ESSE CONTEXTO? COMO ESSAS FERRAMENTAS PODEM OU NÃO CONTRIBUIR COM A FORMAÇÃO DOCENTE?

A partir dos estudos e pesquisas do GForP, analisamos que toda proposta de organização das relações sociais e culturais na sociabilidade capitalista se apresenta com forte carga contraditória. Aqui, contraditório no sentido conceitual de contradição, não no sentido de antagonismo, mas no sentido de possibilidade histórica.

A instrumentalização das tecnologias no campo da educação, especialmente no âmbito das políticas e práticas de formação docente, no atual modelo de sociabilidade capitalista, via Inteligência Artificial (IA), representa dialeticamente uma oportunidade de

percepção dos limites dos modelos informacionais de educação-formação. A Inteligência Artificial não é inteligência, porque não dispõe de interação orgânica com a realidade concreta, também não é artificial, já que obedece a um comando matemático para manuseio de informações disponíveis em rede, agora de forma deslocada da relação orgânica em que foi produzida.

Portanto, o que estamos chamando de Inteligência Artificial é, metodologicamente, a radicalização da intelectualidade abstrata, a-histórica e informacional. Talvez esse modelo de inteligência possa servir para nos ajudar a abandonar de vez esses modelos formativos e intelectuais desprovidos de sentido histórico e nos voltar para projetos de formação docente comprometidos com o que chamamos de dimensão técnica (ensino), científico-pedagógica (pesquisa) e sociopolítica (extensão).

É claro que, embora operemos sob o princípio da contradição, para anunciar cam-

A instrumentalização econômica da Inteligência Artificial tende a forçar sua entrada no processo educativo até o limite da própria negação da necessidade da mediação docente, mas essa radicalização só é possível mediante a artificialização radical da existência social e cultural do que é humano

pos de possibilidades, não podemos guardar expectativas ingênuas em relação à instrumentalização da Inteligência Artificial como ativo econômico na sociedade capitalista. A instrumentalização econômica da Inteligência Artificial tende a forçar sua entrada no processo educativo até o limite da própria negação da necessidade da mediação docente, mas essa radicalização só é possível mediante a artificialização radical da existência social e cultural do que é humano. Isso seria a

negação orgânica de nossa existência social e a própria negação histórica do gênero humano. Isso não é possível, a não ser que optemos pela nossa extinção intelectual e cultural. Eis a contradição como possibilidade histórica, ou seja, na sociabilidade capitalista, no limite da contradição está a barbárie ou a possibilidade histórica.

Ainda convém destacar que à formação sempre está acoplado o ativismo profissional, ou seja, quando buscamos uma formação, temos, no horizonte, a atuação profissional na área de formação e, portanto, ela sempre tem uma relação direta com o trabalho. A esta altura já está claro para os leitores que, na sociabilidade capitalista, o trabalho está submisso ao capital, e por isso também está submissa a formação do trabalhador, e por consequência, as ferramentas disponíveis para sua formação (tecnologias). É aqui que está o peso maior da apropriação e instrumentalização da chamada Inteligência Artificial na relação formação-trabalho docente.

GOSTARIA DE INDICAR ALGUMAS LEITURAS SOBRE A RELAÇÃO FORMAÇÃO-TRABALHO DOCENTE E TECNOLOGIA?

Posso indicar textos decorrentes das pesquisas que realizamos no âmbito do nosso grupo de estudo e pesquisa (GForP). Vamos lá:

GIARETA, P. F.; SANTOS, V. L. F. dos; SOUSA, V. L. de. EaDização como Projeto de Formação de Professores: a formação do pedagogo no Estado de Mato Grosso do Sul: Eadization as a Teacher Education Project: Pedagogue education in the State of Mato Grosso do Sul. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 28, 2024;

GIARETA, P. F.; ZILIANI, A. C. M.; SILVA, L. A. da. A BNC-Formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual

em disputa. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, v. 9, p. 1-20, 2023;

GIARETA, P. F.; EDUARDO, C. G. de M.; QUADROS, S. F. de. O reformismo curricular no Brasil e as implicações para o trabalho-formação docente: aproximações teóricas. **Interfaces da Educação**, 15(43), 235–255, 2024;

GIARETA, P. F. **Função Social da Universidade**: reflexos do pacto proposta pela Unesco na pedagogia universitária para formação de professores. [tese] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 abr. 2025.

