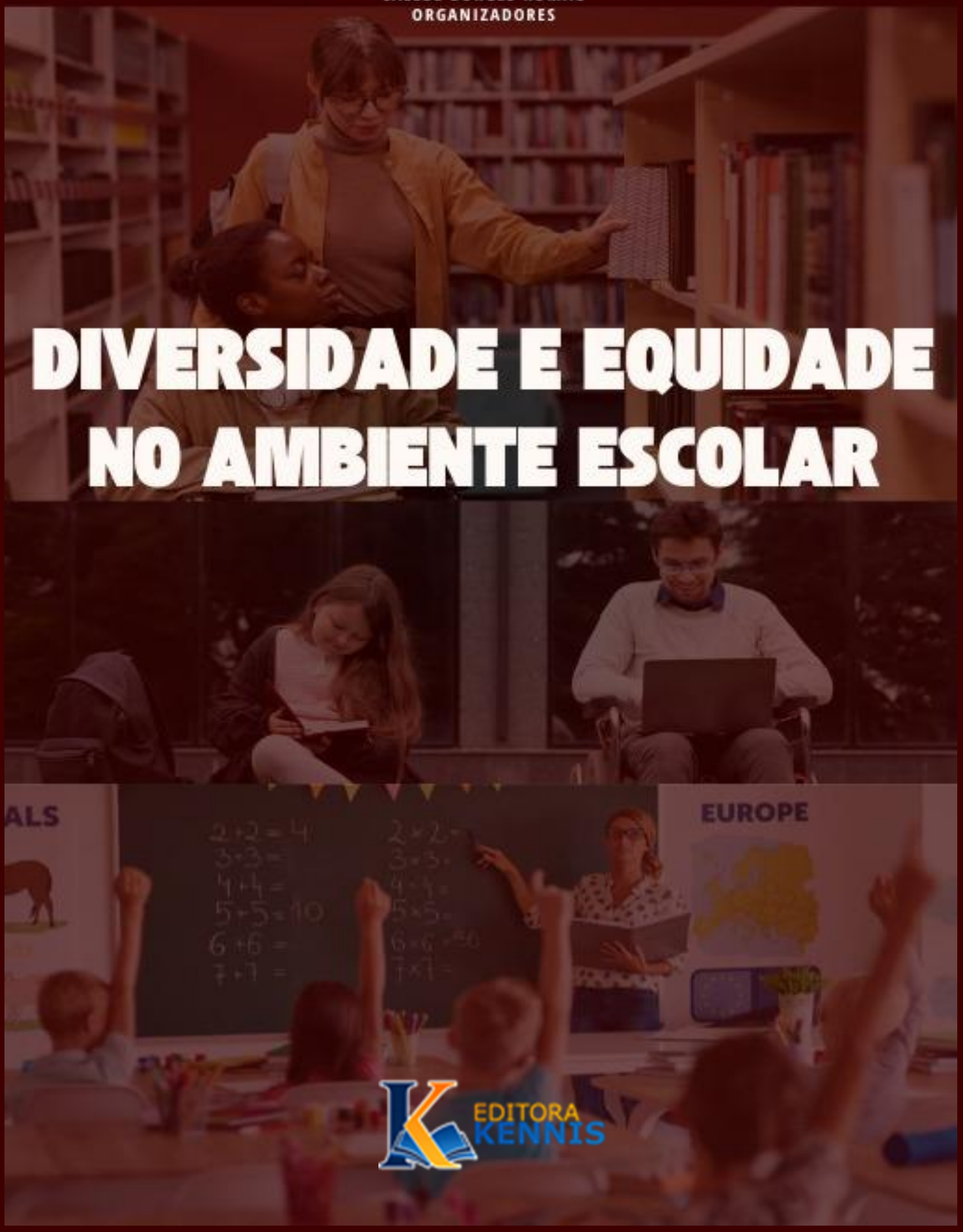
MABSON DE JESUS GOMES DOS SANTOS
CLAUDIO GONÇALVES DA SILVA
ANA CAROLINE LOBO DOS SANTOS
CALEBE BORGES ROMAO
ORGANIZADORES



DIVERSIDADE E EQUIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

EDITORA KENNIS

MABSON DE JESUS GOMES DOS SANTOS
CLÁUDIO GONÇALVES DA SILVA
ANA CAROLINE LÔBO DOS SANTOS
CALEBE BORGES ROMÃO
(Organizadores)

DIVERSIDADE E EQUIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

ISBN: 978-65-987918-9-6

EDITORA KENNIS

2026 Editora Kennis
Copyright © Editora Kennis
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Kennis
Direitos para esta edição cedidos à Editora Kennis pelos autores.

Capa: Designed by Mabson de Jesus Gomes dos Santos
Diagramação e Edição de Arte: Editora Kennis
Revisão: Os Autores

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Charlyan de Sousa Lima
Dr. Diego Amorim dos Santos
Dr. Ivandro Carlos Rosa
Dra. Karlyene Sousa da Rocha
Dra. Kaiomi de Souza Oliveira Cavalli
Dr. Leonardo De Ross Rosa
Dra. Marcele Scapin Rogerio
Dra. Mayara da Cruz Ribeiro
Dra. Paula Michele Lohmann
Dr. Renato Santiago Quintal

Diagramação: Editora Kennis
Edição de Arte: Editora Kennis
Revisão: Os Autores
Organizadores: Mabson de Jesus Gomes dos Santos
Cláudio Gonçalves da Silva
Ana Caroline Lôbo dos Santos
Calebe Borges Romão

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

Diversidade e equidade no ambiente escolar [livro eletrônico] / organização Mabson de Jesus Gomes dos Santos...[et al.]. -- 1. ed. -- Chapadinha, MA : Editora Kennis, 2026.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Claudio Gonçalves da Silva, Ana Caroline Lobo dos Santos, Calebe Borges Romao.
Bibliografia.
ISBN 978-65-987918-9-6

1. Ambiente escolar 2. Diversidade 3. Educação inclusiva 4. Equidade 5. Inclusão escolar 6. Práticas educacionais I. Santos, Mabson de Jesus Gomes dos. II. Silva, Claudio Gonçalves da. III. Santos, Ana Caroline Lobo dos. IV. Romao, Calebe Borges.

26-344736.0 CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva 370.115

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

O conteúdo do livro, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download da obra e o seu compartilhamento somente são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores, sem alterá-la e de nenhuma forma utilizá-la para fins comerciais.

Editora Kennis
Chapadinha – Maranhão – Brasil
www.editorakennis.com.br
publica.editorakennis@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....8

CAPÍTULO 01 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO 1 ANO APÓS A PANDEMIA.....9

Cleidiane Ferreira dos Santos,
Mabson de Jesus Gomes dos Santos,
Cláudio Gonçalves da Silva,
Calebe Borges Romão,
Ana Caroline Lobo dos Santos,
Mauro Reges Borges Amorim.

CAPÍTULO 02 - A NARRATIVA COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS.....36

Elicelia de Sousa Oliveira,
Mabson de Jesus Gomes dos Santos,
Cláudio Gonçalves da Silva,
Calebe Borges Romão,
Ana Caroline Lobo dos Santos,
Maria do Ramo Silva,
Rosicleia dos Santos Silva,
Mauro Reges Borges Amorim.

CAPÍTULO 03 - A COMUNICAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR.....54

Franceilda Dias Lima,
Mabson de Jesus Gomes dos Santos,
Cláudio Gonçalves da Silva,
Calebe Borges Romão,
Ana Caroline Lobo dos Santos,
Mauro Reges Borges Amorim.

CAPÍTULO 04 - ALFABETIZAÇÃO COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 76

Francismar Araújo Costa,
Mabson de Jesus Gomes dos Santos,
Cláudio Gonçalves da Silva,
Calebe Borges Romão,
Ana Caroline Lobo dos Santos,
Mauro Reges Borges Amorim.

CAPÍTULO 05 - A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA COMO RECURSO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 102
Francineide da Conceição do Nascimento,
Mabson de Jesus Gomes dos Santos,
Cláudio Gonçalves da Silva,
Calebe Borges Romão,
Ana Caroline Lobo dos Santos,
Mauro Reges Borges Amorim.

CAPÍTULO 06 - DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 128
Lauriene Cardeal da Costa,
Mabson de Jesus Gomes dos Santos,
Cláudio Gonçalves da Silva,
Calebe Borges Romão,
Ana Caroline Lobo dos Santos,
Mauro Reges Borges Amorim.

CAPÍTULO 07 - A IMPORTÂNCIA DO JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 150
Lucimeire da Conceição do Carmo,
Mabson de Jesus Gomes dos Santos,
Cláudio Gonçalves da Silva,
Calebe Borges Romão,
Ana Caroline Lobo dos Santos,
Mauro Reges Borges Amorim.

CAPÍTULO 08 - FAMÍLIA E ESCOLA: PAPÉIS IMPORTANTES NO CRESCIMENTO DA CRIANÇA.. 171
Nayara Pereira da Conceição,
Mabson de Jesus Gomes dos Santos,
Cláudio Gonçalves da Silva,
Calebe Borges Romão,
Ana Caroline Lobo dos Santos,
Mauro Reges Borges Amorim.

CAPÍTULO 09 - O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL 189
Vanilde Santos Sousa,
Mabson de Jesus Gomes dos Santos,
Cláudio Gonçalves da Silva,
Calebe Borges Romão,
Ana Caroline Lobo dos Santos,
Mauro Reges Borges Amorim

CAPÍTULO 10 - IMPACTOS DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS NA INCIDÊNCIA DA MALÁRIA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA 207
Camila da Conceição Silva,
Mabson de Jesus Gomes dos Santos,

Cláudio Gonçalves da Silva.

CAPÍTULO 11 - O PAPEL DO PROFESSOR NO EMPODERAMENTO DO ALUNO, UMA APRENDIZAGEM COMPARTILHADA 227
Renata Horrana Barreto da Silva,
Mabson de Jesus Gomes dos Santos,
Cláudio Gonçalves da Silva.

CAPÍTULO 12 - CONSIDERAÇÃO SOBRE AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA 238
Mardonne Alves Nunes,
Mabson de Jesus Gomes dos Santos,
Cláudio Gonçalves da Silva.

CAPÍTULO 13 - CONSTRUINDO EQUIDADE NA ESCOLA PÚBLICA: A Experiência Antirracista Inspirada na filosofia Ubuntu no V FLACC em Canaã dos Carajás 254
Leila Sousa Lima,
Pedro Luiz do Nascimento Neto.

CAPÍTULO 14 - UM PROJETO PEDAGÓGICO ANTIRRACISTA NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EDISON PEDRO DA SILVA 267
Pedro Luiz do Nascimento Neto,
Leila Sousa Lima.

ORGANIZADORES 286

APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta uma combinação de teoria e prática para ajudar a criar uma escola de verdade inclusiva, onde diversidade e equidade deixam de ser apenas ideias e passam a fazer parte do dia a dia. Ele convida os educadores a transformarem o ambiente escolar em um espaço seguro, acolhedor e que represente todas as identidades, combatendo preconceitos e incentivando a justiça social desde a infância.

Convite à Ação: Este livro parte do entendimento de que a diversidade é uma grande riqueza. Para promover a equidade, é fundamental oferecer oportunidades e recursos que sejam ajustados às necessidades de cada estudante, ajudando-os a alcançar seu máximo potencial. Pontos principais: Acolhimento e Escuta: Destaca a importância de ouvir com atenção e acolher cada pessoa, criando uma comunidade escolar mais inclusiva. Currículo e Prática: Apresenta orientações para revisar os projetos pedagógicos, garantindo que haja representatividade étnico-racial, de gênero e inclusão de estudantes neuro divergentes. Enfrentamento do Preconceito: Táticas para enfrentar o bullying e as atitudes preconceituosas, promovendo empatia, tolerância e consideração pelo outro. Colaboração com a Comunidade: Incentivo à associação entre as instituições de ensino, as famílias e a comunidade para romper barreiras.

Destinatários deste livro: Educadores, gestores de instituições de ensino, coordenadores pedagógicos e todos aqueles que têm interesse em uma educação mais humanizada e transformadora. A proposta deste livro é não apenas abordar a inclusão, mas também oferecer recursos práticos para que a sala de aula se torne, de fato, um ambiente para todos.

Prof. Doutorando em Educação Mabson de Jesus Gomes dos Santos

CAPÍTULO 01

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO APÓS A PANDEMIA

Cleidiane Ferreira dos Santos[1], Mabson de Jesus Gomes dos Santos[2], Cláudio Gonçalves da Silva[3], Calebe Borges Romão[4], Ana Caroline Lobo dos Santos[5], Mauro Reges Borges Amorim[6]

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia /Faculdade do Sertão Central | FASEC, [2]Doutorando em Educação- UNICRISTIAN – Christian School of Orlando llc, [3]Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão - Centro de Ciências de Chapadinha (CCCh). Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola, [4] Especialista Ensino de Ciência e Matemática pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano, [5] Especialista em Psicopedagogia Clínica pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano, [6] Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática pela Sociedade de Educação Continuada, EDUCON.

RESUMO:
Neste estudo, abordamos os obstáculos enfrentados na alfabetização e no letramento após a pandemia. O nosso objetivo principal é analisar as dificuldades enfrentadas pelos educadores no processo de alfabetização e letramento nas turmas iniciais do ensino fundamental no contexto pós-pandemia da COVID-19. Realizamos uma pesquisa qualitativa, utilizando métodos de coleta de dados, como entrevistas e análise de documentos. A partir dessa investigação, chegamos à conclusão de que a pandemia levou a um aumento na lacuna no processo de alfabetização e letramento, devido a várias barreiras, como o isolamento social e a falta de recursos para o ensino remoto, que afetaram escolas, professores, alunos e suas famílias. Esses recursos eram essenciais para alcançar melhores resultados na fase de alfabetização durante o período turbulento da pandemia. Também destacamos iniciativas que têm sido implementadas para mitigar os prejuízos educacionais causados pela pandemia e discutimos formas de enfrentar esses desafios no futuro.
Palavras-chave: Ensino. Literacia. Covid-19.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil passou por diversas transformações ao longo do tempo. Desde o período dos jesuítas até o atual sistema de ensino superior, o

processo de aprendizado teve que se ajustar às necessidades culturais, sociais e políticas. Hoje em dia, além de simplesmente aprender a ler e escrever, é essencial dominar essas habilidades para integrá-las na vida diária, configurando assim o que se chama de letramento.

Em 2020, enfrentamos a pandemia do COVID-19, uma enfermidade contagiosa provocada pelo vírus SARS-Cov-2, cujos sinais são semelhantes aos da gripe. A pandemia se estendeu por mais de um ano e, devido ao elevado número de fatalidades, o Governo decidiu fechar diversos estabelecimentos, incluindo as instituições de ensino. Assim, o ensino remoto, que é realizado à distância por meio de computadores, tablets ou smartphones, permitindo o acesso a plataformas digitais como o Google Meet, foi implementado em escolas tanto públicas quanto privadas. Contudo, essa forma de ensino impactou algumas crianças, uma vez que nem todas puderam receber o suporte adequado.

Tendo isso em consideração, conduzimos este estudo para determinar a presença de conflitos no processo de alfabetização e letramento, as dificuldades que professores e alunos encontram no dia a dia escolar, e como essas questões se intensificaram post-pandemia. Para esse propósito, realizamos visitas às escolas, entrevistamos professores, além de pesquisarmos em materiais bibliográficos e documentos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições onde desenvolvemos nossa investigação.

Diante disso, formulamos a seguinte questão: Quais são os obstáculos enfrentados na alfabetização e no letramento nos primeiros anos do ensino fundamental após a pandemia? Reconhecemos que ensinar uma criança a ler e escrever é fundamental para sua educação e seu crescimento como ser humano, mas existem diversos conflitos que surgem durante esses processos, os quais se intensificaram devido às alterações implementadas na forma de ensino durante o período pandêmico.

Portanto, o intuito desta investigação é analisar os obstáculos enfrentados pelos educadores no que tange à alfabetização e letramento nas etapas iniciais do ensino fundamental após a pandemia da COVID-19. Ademais, estabelece as seguintes metas específicas: compreender as

definições e os mecanismos de alfabetização e letramento; reconhecer as abordagens pedagógicas empregadas por educadoras durante o período pós-pandemia; e ponderar sobre como a pandemia influenciou os processos de ensino e aprendizagem.

Optamos por analisar a questão da alfabetização e letramento no período pós-pandemia, dado que a emergência da COVID-19 teve um impacto significativo em todo o mundo, afetando substancialmente a educação. Durante o tempo em que estivemos em isolamento, os alunos passaram a ter aulas em um formato híbrido, e é notório o desafio enfrentado, já que muitos professores precisaram se adaptar ao uso de tecnologias, enquanto alguns alunos sequer dispuseram de acesso a celulares ou computadores. Conforme informado pelo portal de notícias G1, a Secretaria Municipal de Educação de Chapadinha/MA determinou, naquele momento, que “não acontecem aulas ao vivo, mas os educadores utilizam aplicativos de mensagens para explicar conteúdos e enviar atividades. Quando o estudante não consegue acessá-las, a coordenação realiza o envio das atividades diretamente para os lares dos alunos matriculados. Portanto, a seguir, vamos descrever como se desenrola o processo de alfabetização e letramento no cenário pós-pandemia, considerando que houve crianças que, no tempo em que deveriam estar aprendendo a ler e escrever, permaneceram em casa e agora, ao retornarem à escola, continuam enfrentando dificuldades nesse aprendizado. Por essas razões, a equipe vê a relevância de tratar desse assunto.

O assunto da alfabetização e letramento no período pós-pandemia nos leva a considerar alguns aspectos que surgiram durante a pandemia. Fomos surpreendidos, sem tempo para nos preparar quanto aos métodos educacionais para enfrentar essa circunstância, o que nos levou a adotar o ensino híbrido, garantindo assim o contato entre professores e alunos, respeitando os direitos destes ao aprendizado. Esse foi um desafio, já que inicialmente não houve suporte e assistência em relação aos recursos tecnológicos. Outro aspecto de dificuldade a ser destacado é o psicológico, visto que as preocupações com a saúde naquela época geraram medo e ansiedade, refletindo no desempenho tanto de educadores quanto de crianças.

Além disso, as famílias em situação de vulnerabilidade enfrentaram problemas de conectividade, já que a falta de internet e dispositivos eletrônicos impossibilitou muitos alunos de acessar os conteúdos e participar das aulas virtuais. Também se evidenciou a necessidade de investir em capacitação específica para a prática do ensino remoto, na melhoria das redes e dos provedores de internet, entre outros elementos. Portanto, tornou-se essencial uma abordagem mais abrangente e eficaz para superar esses obstáculos, o que beneficiaria consideravelmente a qualidade do ensino, podendo resultar em melhores resultados educacionais. Este trabalho possui uma importância científica ao oferecer um entendimento sobre as ações que os profissionais da educação estão implementando hoje, após a pandemia, para garantir que os alunos que enfrentaram as consequências negativas da interrupção do ensino presencial sejam efetivamente alfabetizados.

Esse tema sugere uma reestruturação dos sistemas educacionais, que será benéfica para educadores e alunos, considerando as lacunas existentes no processo de alfabetização e letramento devido ao isolamento e à falta de recursos durante a pandemia. Assim, este estudo pode agregar conhecimento à educação de maneira geral, e, em particular, para os professores alfabetizadores que estão enfrentando ou enfrentarão esse processo.

METODOLOGIA

A metodologia pode ser vista como um conjunto de ações organizadas e lógicas, que possibilitam a realização dos objetivos da pesquisa, estudo ou investigação. Para uma adequada interpretação do tema tratado neste estudo, a metodologia empregada incluiu pesquisa explicativa, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, com o intuito de atingir os objetivos que serão discutidos ao longo deste trabalho.

Tipos de pesquisa

Levando em conta a realidade social que envolve indivíduos, que se conectam, interagem e participam da vida em coletividade, reconhecemos que nossa investigação é caracterizada como uma pesquisa social, conforme os

termos apresentados por Gil (2008, p. 45): “pesquisa social como o processo que, por meio da metodologia científica, possibilita a aquisição de novos saberes no âmbito da realidade social”, buscando respostas para questões que são tidas como sociais. No que diz respeito ao objetivo geral da investigação, está se classifica como pesquisa explicativa, pois visa “identificar os elementos que determinam ou que influenciam a ocorrência dos fenômenos. Esse tipo de pesquisa é o que mais aprofunda a compreensão da realidade, pois esclarece a razão e o porquê das situações” (Gil, 2008, p. 47).

A pesquisa é classificada como bibliográfica, uma vez que nos dedicamos a leituras para nos aprofundar no assunto. Conforme afirmam Marconi e Lakatos (2003 p.182),

> A pesquisa bibliográfica, ou que utiliza fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já disponível publicamente relacionada ao tema em questão, incluindo publicações soltas, boletins, jornais, revistas, livros, dissertações, teses, material cartográfico, entre outros, bem como meios de comunicação oral, como rádio, gravações magnéticas e audiovisuais, como filmes e programas de televisão. O objetivo é proporcionar ao pesquisador acesso direto a tudo o que foi escrito, falado ou filmado sobre um assunto específico, abrangendo até conferências seguidas de discussões que tenham sido gravadas ou transcritas, seja de forma publicada ou registrada.

Todo o exame para a criação deste trabalho seguiu os parâmetros estabelecidos por Marconi e Lakatos, além dos princípios da pesquisa bibliográfica. Por meio deste método, fomos capazes de acessar diretamente materiais que tratam do tema selecionado: consultamos livros, artigos e vídeos para a realização da pesquisa.

Adicionalmente, a pesquisa também é classificada como documental, uma vez que tivemos acesso a documentos institucionais, incluindo o Projeto Político Pedagógico. Marconi e Lakatos (2003) enfatizam que a essência da pesquisa documental reside no fato de que sua principal fonte de coleta provém da análise de documentos, sejam escritos ou não, formando o que chamamos de fontes primárias.

No que diz respeito à essência do estudo, o método utilizado foi a pesquisa de campo, que possibilitou uma conexão com a realidade vivenciada dentro da instituição escolar.

> A pesquisa de campo é adotada com a finalidade de obter informações e/ou conhecimentos sobre um problema que se busca resolver, ou uma hipótese a ser validada, ou ainda, para identificar novos fenômenos ou as interações entre eles. Este tipo de pesquisa

> envolve a observação de eventos e fenômenos conforme se manifestam naturalmente, a coleta de dados pertinentes a esses eventos e o registro de variáveis que se considera significativas, com o intuito de analisá-las. (Marconi; Lakatos, 2005, p.185).

Dialogamos com educadoras de uma escola pública que estão envolvidas na alfabetização e letramento, com o objetivo de entender o contexto social em que elas operam durante essa tarefa. Para reunir informações, conduzimos entrevistas direcionadas às professoras, buscando aprimorar nossa pesquisa com suas perspectivas sobre o tema em questão.

Local da pesquisa e participantes da pesquisa

Este estudo foi conduzido em duas instituições de ensino públicas, sendo as duas ligadas à rede municipal de educação sob a administração da Prefeitura Municipal de Chapadinha.

As instituições de ensino foram selecionadas com base na acessibilidade para as entrevistas, uma vez que a pesquisa de campo ocorreu durante o período em que as escolas se preparavam para as avaliações externas, resultando em pouco tempo disponível para as entrevistas por parte de muitas professoras. A decisão de focar em escolas públicas se deu pela crença de que este é o local mais relevante para conduzir a pesquisa, já que nosso objetivo é evidenciar a realidade do processo de alfabetização de alunos que não contaram com o suporte adequado durante o período de aulas remotas.

Referente aos participantes da pesquisa, foram escolhidas três professoras, cada uma representando uma das escolas visitadas. A seleção dessas profissionais se justifica por estarem na linha de frente, percebendo todas as dificuldades, facilidades e inseguranças. Elas são professoras alfabetizadoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Coleta de dados

Utilizamos como métodos de coleta de dados a entrevista e a análise de documentos. Quanto à entrevista, ela pode ser entendida como uma conversa entre duas ou mais pessoas, cujo objetivo é obter informações de interesse. Essas informações são fornecidas pelo entrevistado o diálogo.

> A entrevista é uma ferramenta fundamental em diversas áreas das ciências sociais e também em outros setores, como Sociologia, Antropologia, Psicologia Social, Política, Serviço Social, Jornalismo, Relações Públicas, Pesquisa de Mercado e muitas outras (Marconi; Lakatos, 2003, p. 196).

Além disso, realizamos uma pesquisa de campo, que foi uma etapa importante do nosso trabalho. Nessa fase, buscamos conversar com pessoas que já têm experiência com o tema que estamos estudando, para obter informações que ajudassem a fortalecer o nosso projeto. Para a entrevista, os membros da equipe prepararam algumas perguntas, com o objetivo principal de entender como está o processo de alfabetização e letramento após a pandemia. A entrevista foi gravada para que pudéssemos registrar esse momento e usar essas informações na elaboração do nosso trabalho de forma mais precisa.

A análise documental é um recurso que engloba diversos tipos de documentos, sendo útil para a elaboração de pesquisas, entrevistas, jornais, relatórios, entre outros. É é fundamental realizar a análise documental na pesquisa, pois ela permite enriquecer o trabalho com informações coletadas ao longo do estudo.

A análise documental foi crucial para o nosso trabalho, uma vez que conduzimos uma pesquisa qualitativa. Realizamos entrevistas com algumas pessoas para melhorar o desempenho do trabalho, e esse recurso nos auxiliou a complementar nossa pesquisa, pois

> [...] na análise documental de cada documento a ser investigado, possui-se os componentes essenciais para sua identificação e caracterização para uso ou não na pesquisa. A análise documental propriamente dita “[…]” é realizada por meio do debate que os temas e os dados provocam e abrange, em geral, o corpus da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico. (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 11).

Conforme mencionado anteriormente, a análise documental é fundamental para a elaboração deste trabalho e, consequentemente, para a apresentação da pesquisa. Assim, essa análise se torna uma fonte de dados que deve ser considerada como evidência sobre o tema em discussão.

O desenvolvimento da pesquisa avança em paralelo com a pesquisa bibliográfica, sendo essencial compreender o funcionamento de cada uma:

enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza materiais impressos de fácil acesso, a análise documental recorre a arquivos de natureza mais restrita.

Realizamos a coleta de dados a partir do site do MEC, que divulgou recentemente os resultados do SAEB e do INEP de 2024. Esses dados revelam a influência que a pandemia exerceu sobre a educação. O SAEB é uma avaliação destinada a monitorar o progresso educacional e, em função do significativo impacto da pandemia, foi realizada uma avaliação para entender suas repercussões.

Aspectos éticos

O estudo levou em conta os aspectos éticos relacionados a pesquisas com seres humanos. Os participantes concordaram em participar assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, foi requisitada à responsável pela instituição a autorização formal, por meio do Termo de Anuência Institucional (TAI), para viabilizar a realização da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Alfabetização e letramento: definições e ambientes escolares

O processo de alfabetização envolve o aprendizado de leitura e escrita, período em que se ensina o alfabeto e os números, a coordenação motora e a criação de palavras. Em outras palavras, "ler e escrever implicam o entendimento da mecânica da linguagem escrita. Nesse contexto, a alfabetização implica adquirir a capacidade de converter a língua oral em escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em oral (ler)" (Soares, 2017, p.17). Este processo de aprendizagem é crucial em nossa existência, necessita de condições propícias para sua facilitação e de empenho, tanto do professor quanto do aluno, tudo isso, em suma, é essencial para que o aprendizado seja eficaz.

> Ao se afirmar que uma criança está em processo de alfabetização, está-se aludindo ao conjunto de atividades de natureza física, mental e emocional, cujo propósito é a aquisição do sistema da língua escrita. Conforme mencionado por Kleiman (2005, p. 14).

O processo de alfabetização tem início em estágios muito iniciais da vida humana. As crianças, por exemplo, escutam os adultos lerem contos, assistem

a leituras na igreja, entre outras atividades. Essas interações com práticas de leitura e escrita são fundamentais para o aprendizado, não estando restritas somente à sala de aula, mas também ao ambiente familiar e à comunidade. A respeito desse processo, Teberosky afirma que

> O escopo da alfabetização inicial experimentou uma ampliação significativa e uma transformação considerável nos últimos anos. A expansão pode ser observada na incorporação de novos agentes sociais no processo de alfabetização: não apenas a escola, mas também a família e a comunidade se constituíram em contexto de ação alfabetizadora. Conforme Teberosky (2004, p. 9).

A alfabetização constitui um processo contínuo, que acompanha o indivíduo ao longo de sua vida, ocorrendo concomitantemente ao desenvolvimento da língua oral e escrita. Esse processo é gradual e não possui uma idade específica, respeitando o tempo necessário para o desenvolvimento dessa habilidade por parte de cada aluno. Ferreiro (1999, p. 47) afirma que "a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária". Destarte, é imperativo salientar que o contato com a leitura e a escrita é de extrema importância no processo de aprendizagem. Ademais, mesmo após a alfabetização, o indivíduo deve incluí-las em seu cotidiano, compreendendo que a alfabetização não se limita ao ambiente escolar, visto que os meios sociais e familiares são bastante relevantes para o aluno nesse processo.

> A instituição escolar constitui-se como uma das vias para a alfabetização e o letramento, erguida em paralelo a outros caminhos ancorados nas experiências de vida e no cotidiano. A leitura e a escrita, enquanto sistemas simbólicos dotados de fonemas, grafemas e respectivos conceitos, promovem alterações nas relações entre o homem e o mundo, contribuindo para a construção de um jeito de modo que tudo é carregado em sua mochila. (Hein, 2016, p.6).

A forma de ver o mundo e de se relacionar se transforma após a alfabetização. A comunicação por meio de placas de rua, letreiros e informes adquire sentido, assim como a comunicação por meio de cartas, e-mails e mensagens em geral. Esse aprendizado proporciona ao alfabetizado um amplo espectro de possibilidades.

No entanto, após a alfabetização, muitos indivíduos não aplicam esse conhecimento em seu cotidiano, pois não conseguem compreender mesmo

textos simples e são considerados analfabetos funcionais. A alfabetização foi alcançada, entretanto, os indivíduos apresentam dificuldade em compreender gêneros textuais, realizar cálculos, utilizar a escrita e a leitura em seu cotidiano. Tal fato indica falhas significativas no processo de alfabetização. Tal questão deve ser tratada com seriedade, visto que compromete o desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional do indivíduo. Nesse sentido, torna-se imprescindível não apenas a alfabetização dos alunos, mas também o letramento. Conforme Soares (2018, p. 18),

> Literacy, ou letramento, é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Conforme o conceito apresentado, a escrita pode ter consequências para o grupo social onde é introduzida e para o indivíduo que aprende a utilizá-la. Essas consequências podem ser sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas.

Em sua obra "Letramento: um tema de três gêneros", Magda Soares aborda a evolução do conceito de letramento. Conforme a autora, o conceito foi desenvolvido por especialistas da área educacional, com a finalidade de nomear o uso da leitura e escrita nas práticas sociais, que transcende o domínio do sistema alfabético e ortográfico. A expressão foi utilizada pela primeira vez em 1986, no livro "O mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística", de Mary Kato, e tornou-se amplamente conhecida em 1988, quando Leda Verdiani Tfouni buscou distinguir a alfabetização do letramento no livro "Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso". Posteriormente, o conceito adquiriu maior ressonância. Em 1995, com a organização de Ângela Kleiman do livro Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, diversos autores passaram a discutir o tema, demonstrando sua relevância e importância. Isso porque, sob a perspectiva do letramento, o aprendizado não se limita à aquisição da leitura e da escrita, mas também se utiliza desse aprendizado para transformar a vida cultural e social, aprimorando aspectos linguísticos, cognitivos, entre outros.

De acordo com Soares (2009, p. 37), "social e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, passando a ter uma outra condição social e cultural". O letramento, da mesma forma que a alfabetização, não está condicionado apenas à instituição escolar, estando

presente no meio social e, inclusive, no âmbito profissional. As instituições de ensino não são as únicas responsáveis por esse aprendizado.

> A instituição escolar configura-se como uma das agências de letramento, atuando de maneira paralela a outros sistemas fundamentados na experiência de vida, na necessidade de sobrevivência, na profissão dos indivíduos e na atuação dos cidadãos em suas comunidades particulares ou em um contexto mais amplo. (Mollica, 2007, p.16).

A dissociação entre alfabetização e letramento constitui um equívoco. A fim de aprimorar o processo de ensino, sugere-se que os indivíduos estejam em constante interação durante o processo de ensino. Dessa forma, enquanto o aluno se dedica ao aprendizado da leitura, ele também pode interagir com recursos que promovam o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura. Dessa maneira, o aluno tem a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos, reconhecer o processo em sua totalidade e aplicar esse conhecimento em suas demandas intelectuais.

Abordagens pedagógicas voltadas para a promoção da alfabetização e do letramento

A alfabetização, portanto, pode ser compreendida como o ato de ensinar a leitura e a escrita. Para que tal processo ocorra, faz-se necessário um código específico, um indivíduo que já tenha o domínio para ensiná-lo e outra pessoa para aprendê-lo. Nesse contexto, o código em questão é o sistema alfabético, constituído pelas 26 letras que compõem o alfabeto. Tal sistema representa os sons da fala, ou mais especificamente, os fonemas da língua portuguesa. O indivíduo que domina o código é o professor, embora a função de ensinar também possa ser desempenhada pela própria família. O aprendiz, por sua vez, é aquele que irá adquirir o conhecimento, independentemente de sua faixa etária.

O documento PNA (Política Nacional de Alfabetização) estabelece que a alfabetização, "com base na ciência cognitiva da leitura, é definida como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético" (BRASIL, 2019, p.18). Este ensino objetiva habilitar os discentes a, desde o início da vida escolar, sobretudo no primeiro ano do ensino fundamental, compreender e produzir textos de forma mais precisa e adequada ao sistema

alfabético. O objetivo é que o aluno compreenda que os sons da fala (fonemas) correspondem às letras do alfabeto (grafemas) e que, ao se combinarem, formam as palavras. A partir da compreensão e aquisição desse conhecimento, o aluno desenvolverá sua escrita e leitura, compreendendo textos dos mais variados graus de complexidade, nos vários contextos da vida, do cotidiano ao profissional, do popular ao erudito. O conceito de letramento, que ocorre e se aperfeiçoa ao longo da vida do estudante, será compreendido e aplicado pelo aluno.

Com base nas definições de alfabetização e de letramento, compreende-se que alfabetizar letrando consiste em ensinar as crianças a dominar o sistema alfabético, ao mesmo tempo em que se proporciona a interação com a leitura e a escrita por meio de usos reais. Nesse contexto, os processos de alfabetizar e letrar, embora distintos, são interdependentes. Para tanto, é imprescindível a colaboração entre a família e a escola, de modo a potencializar e elevar os níveis de aprendizagem de forma substancial. Para tanto, é imprescindível o trabalho em conjunto entre a família e a escola. Em um extremo, é possível investir em literacia familiar. Em outra perspectiva, a escola, o professor e o aluno devem receber todo o suporte necessário para que a alfabetização e o letramento ocorram de forma conjunta. Para tanto, faz-se necessário levar para a sala de aula uma diversidade textual, materiais tecnológicos e materiais lúdicos, com o intuito explícito de ensinar às crianças as habilidades de leitura e escrita, visando ao desenvolvimento da fluência da leitura e elevando, assim, o nível de compreensão.

> A prática do letramento na escola, definida como a habilidade de produzir textos de forma socialmente relevante, pode ser compreendida como um conjunto de atividades que envolvem a criação de eventos (atividades de leitura e escrita, como a leitura e produção de textos e mapas, ou o trato prévio com textos escritos, como telejornais, seminários e apresentações teatrais). (Rojo, 2010, p. 27).

Para que as crianças alcancem o grau de domínio da leitura e da escrita almejados, o professor deve se dedicar e estar sempre inovando, experimentando o que funciona melhor em cada situação. Além disso, é preciso ter atenção às especificidades dos alunos, pois muitas vezes o que serve para um não é efetivo para outros. Portanto, o primeiro passo para

alfabetizar letrando parece ser a realização de uma análise, revisão e reflexão consciente e crítica sobre as apreciações, as práticas e as necessidades e os interesses dos alunos.

A instituição escolar desempenha um papel de grande importância durante a etapa da alfabetização, uma vez que "um dos principais objetivos da escola, em todos os países, é auxiliar os alunos a aprender a ler e escrever. Esse objetivo fundamenta-se no reconhecimento das oportunidades que o ensino da língua proporciona." (Beard, 2015, p.17). Ademais, o letramento é utilizado para atender às demandas sociais, nas quais não basta aprender a ler e escrever, mas faz-se necessário utilizar tais habilidades de maneira competente, compreendendo a função de ambas em contextos sociais.

A alfabetização letrada pode ser promovida por meio da convivência com práticas reais, substituindo as cartilhas tradicionais e artificiais por livros, revistas, jornais, letras de músicas e outros materiais que permitam a atenção ao que foi lido. Em outras palavras, a alfabetização letrada deve substituir todos os elementos do convívio social da criança. Outro fator que contribui para o letramento é a existência de ambientes lúdicos, que têm o poder de despertar o interesse dos alunos e incentivar a participação em atividades pedagógicas. Nesse sentido, as salas de aula com cantinhos da leitura se mostram uma solução eficaz, pois, ao disponibilizarem espaços com uma caixa ou prateleira contendo livros para a contação de histórias, estimulam a curiosidade e a interação dos estudantes, contribuindo para um ambiente mais favorável ao aprendizado. A prática em questão é de suma importância, visto que permite que a criança se familiarize com o ambiente.

Atualmente, a tecnologia também se faz presente no âmbito educacional, sendo o letramento digital um tema amplamente discutido. Atualmente, há uma vasta oferta de livros e materiais digitais disponíveis. Dessa forma, infantes são expostos ao universo digital, o que lhes proporciona a oportunidade de se adaptarem ao uso de tecnologias. Ademais, é imprescindível ressaltar que tais tecnologias também fornecem contato com a leitura e escrita, no caso, a digitação. O aprendizado tem se disseminado por meio de dispositivos eletrônicos, tais como telefones celulares, tablets e computadores. Além de serem ferramentas de edição de texto e meios de

comunicação, esses dispositivos permitem a instalação de aplicativos educacionais e jogos que contribuem significativamente para o processo de aprendizagem.

> A tecnologia que dá suporte aos usos da língua escrita tem experimentado mudanças significativas, que também têm impacto no ambiente escolar. Anteriormente, era esperado que a criança utilizasse lápis e papel para escrever de forma legível. Atualmente, espera-se que ela escreva de modo compreensível no caderno e no computador, além de utilizar a internet. Conforme mencionado por Kleiman (2005, p. 20-21).

Atualmente, muitas instituições de ensino têm incorporado o uso de dispositivos móveis em seus processos de alfabetização, empregando aplicativos como o "Luz do Saber", desenvolvido pelo governo do estado do Ceará, por intermédio da Secretaria de Educação Estadual. O aplicativo em questão, que considera as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, aborda a alfabetização e o letramento de maneira lúdica, promovendo a interação integral dos alunos e, consequentemente, tornando a aprendizagem mais atrativa e eficiente. Outro aplicativo que pode ser utilizado com o propósito de facilitar a alfabetização é o Graphogame, disponibilizado pelo governo federal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, analisamos as respostas coletadas durante as entrevistas realizadas com as professoras nos dias 20, 21 e 22 de outubro de 2025. Para facilitar a leitura, as respostas foram destacadas em itálico, sem a inserção de parágrafos, e mantiveram-se inalteradas, preservando inclusive os elementos de oralidade. Ressaltamos ainda que os nomes das professoras foram omitidos a fim de garantir sua privacidade. Com o objetivo de compreender os desafios da alfabetização e do letramento no período pós-pandemia, iniciamos a entrevista com a seguinte pergunta: O que você entende por alfabetização?

A alfabetização é um processo no qual o aluno desenvolve as habilidades essenciais de leitura e escrita, adquirindo as condições básicas para utilizá-las. (Professora A).

A alfabetização é o processo pelo qual a criança aprende a identificar palavras, letras e símbolos, porém isso não significa que ela esteja letrada. Por

exemplo, a criança pode formar a palavra "pato", mas ainda não compreender o que o pato realmente é. Já no letramento, além de ler, ela é capaz de interpretar e entender o que está lendo. Na alfabetização, o foco está em reconhecer e distinguir as palavras. Esse processo geralmente se estende até o quinto ano escolar, mas buscamos concluí-lo até o terceiro ano, o que ressalta sua grande importância. (Professora B).

A alfabetização é um processo de aprendizagem que pode ocorrer em crianças, adolescentes ou adultos. Esse processo envolve o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Contudo, é importante diferenciar alfabetização de letramento. Enquanto a alfabetização se concentra em aprender a ler e escrever, o letramento vai além, relacionando-se com o uso social dessas habilidades, envolvendo não apenas a codificação e decodificação, mas também a aplicação prática no contexto social. (Professora C).

Durante nossa entrevista, constatamos que as três professoras apresentam um conceito de alfabetização que consideramos satisfatório. Contudo, as professoras B e C vão além, abordando também a definição de letramento, ressaltando as diferenças entre esses conceitos e enfatizando a relevância da leitura e da escrita como práticas sociais. Sobre isso, Soares (2009, p. 39-40) destaca:

> Um indivíduo alfabetizado não é, necessariamente, letrado. A alfabetização refere-se à habilidade de ler e escrever, enquanto o letramento vai além: trata-se de viver em um estado em que a leitura e a escrita são utilizadas de forma social. Uma pessoa letrada não apenas domina essas habilidades, mas também as pratica e atende às demandas sociais relacionadas ao uso da leitura e da escrita.

As professoras demonstram compreender a relação entre alfabetização e letramento, reconhecendo a importância de alfabetizar letrando, uma vez que esses processos são inseparáveis. Elas entendem que não basta apenas ensinar a ler e escrever, mas é essencial que os alunos saibam aplicar esse conhecimento de maneira eficaz no contexto em que vivem, promovendo uma aprendizagem significativa. A professora C ainda reforça a ideia de que o aprendizado deve ocorrer em todas as etapas da vida, um princípio orientador da educação nacional que foi incorporado pela lei 13.632/2018 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9394/96. Essa legislação

assegura o direito à aprendizagem em todas as idades, incluindo crianças, jovens e adultos. A educação, sendo um direito universal, demanda que a alfabetização e o letramento sejam desenvolvidos sem restrições etárias. Um exemplo prático disso é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade voltada para atender jovens e adultos que, por diferentes motivos, não conseguiram se alfabetizar ou concluir seus estudos na faixa etária prevista pela LDB.

No contexto da alfabetização no período pós-pandemia, buscamos compreender de que forma a escola oferece suporte ao professor para que ele possa alcançar êxito nesse processo. Assim, elaboramos a seguinte questão: Quais são as condições oferecidas pela escola para viabilizar a alfabetização?

Na escola onde eu leciono, a gente utiliza material didático, feito pela própria secretaria de educação durante as nossas formações, onde elas são dirigidas para realmente alfabetizar e letrar o aluno. Utilizamos essas apostilas, e o mais importante é que a gente faz ação para que o aluno depois ir para a representação no material didático, então ele vivencia a prática para depois ir para a representação gráfica no material. (Professora A).

Além dos materiais didáticos, há também os projetos de leitura, atividades lúdicas e o reforço, que serve como suporte educacional, especialmente no primeiro ano, quando as crianças estão passando por esse processo. Existe uma professora que, durante seu tempo livre, auxilia os alunos, principalmente aqueles que mais necessitam de ajuda na leitura. Todas as atividades realizadas estão integradas a esse processo de alfabetização. (Professora B).

A escola costuma oferecer os materiais, mas de forma bastante limitada. Por isso, o professor acaba adquirindo recursos por conta própria e desenvolvendo atividades, como jogos educativos, alfabetos móveis e letras destacáveis, para apoiar o processo de alfabetização das crianças. (Professora C).

Observamos que as professoras fazem uso do material didático fornecido pela prefeitura. Apesar de ser limitado, consideramos positivo que exista esse recurso disponível, pois alguns educadores precisam complementá-lo com outros materiais para garantir uma aprendizagem mais

eficaz. Para isso, muitos deles criam jogos e investem seus próprios recursos. Um exemplo é a professora C, que, tentando suprir as deficiências da escola pública, acaba utilizando o próprio dinheiro para adquirir materiais que deveriam ser fornecidos. Esse cenário evidencia o sacrifício feito pelos professores em prol da educação e seu compromisso com os alunos, enquanto expõe a falta de apoio do governo às escolas e à educação como um todo, devido ao investimento insuficiente, que os deixa em situação de vulnerabilidade. Já a professora A destaca a importância de integrar teoria e prática em suas aulas, reforçando que essa abordagem é fundamental para assegurar uma aprendizagem de qualidade.

Para que a aprendizagem seja realmente efetiva, não basta apenas se limitar à teoria ou transmitir o conteúdo de forma desprovida de significado. O pilar "aprender a fazer", um dos quatro fundamentos da educação, destaca a necessidade de o aluno colocar em prática o que foi aprendido, aplicando seus conhecimentos no contexto em que está inserido e exercitando sua autonomia. Buscando tornar as aulas mais atrativas, a professora B incorpora o uso de projetos e atividades lúdicas. O uso de jogos e brincadeiras tem se mostrado um grande aliado no processo educativo, permitindo que os alunos aprendam enquanto se divertem e interagem, seja por meio de tecnologias digitais ou de jogos desenvolvidos pelos próprios estudantes. Isso evidencia a criatividade do professor em criar aulas mais dinâmicas e romper com a rotina das metodologias tradicionais. Em essência, o profissional da educação reinventa o ensino de maneira inovadora e envolvente.

Um ponto relevante destacado pela professora é o suporte educacional oferecido por meio do reforço, destinado a ajudar nas dificuldades de aprendizagem. Atualmente, o governo tem dado atenção especial a essa prática, reconhecendo os impactos deixados pela pandemia na educação. Programas de apoio têm sido cada vez mais implementados, com especial atenção às turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Um exemplo é a iniciativa da prefeitura de Fortaleza com o “Projeto Alfa 1, 2, 3”, que atende esses anos iniciais nas escolas municipais. O foco principal é fortalecer a alfabetização, disponibilizando profissionais de apoio diretamente nas escolas. É evidente que investimento e suporte são indispensáveis. Como apontado nas

entrevistas, a criatividade e o empenho dos educadores fazem toda a diferença nesse processo. Embora haja iniciativas para reduzir o déficit educacional causado pela pandemia, ainda são insuficientes. Por isso, cabe aos professores se reinventarem continuamente, buscando formas de superar os desafios existentes.

Com o objetivo de avaliar o equilíbrio entre teoria e prática das entrevistadas no processo de alfabetização, foi questionado: você tem alguma formação específica para trabalhar como professora alfabetizadora?

Sim, realizamos formação contínua ao longo de todo o ano letivo. No meu caso, já estou há dezoito anos exclusivamente envolvida com alfabetização, e todos os anos buscamos nos atualizar e aperfeiçoar na área da alfabetização. (Professora A).

Não, eu não, apenas a Pedagogia. Porém, existem cursos específicos nessa área, que ajudam e auxiliam a pessoa a desenvolver atividades de forma mais eficiente. (Professora B).

Contamos com formação continuada proporcionada pela secretaria de educação, voltada especialmente para os professores alfabetizadores. No entanto, não há pós-graduação ou cursos específicos de especialização na área de alfabetização. Minha pós-graduação, por exemplo, é em gestão escolar. Porém, recebemos essa formação continuada que a secretaria oferece a todos nós ao longo de cada mês. (Professora C).

Sobre a formação das professoras, observa-se que as professoras A e C, além da graduação em Pedagogia, possuem formações continuadas. Por outro lado, a professora B menciona ter apenas a formação em Pedagogia, mas ressalta a existência de várias opções de cursos que podem apoiar os professores no processo de alfabetização. Rodrigues enfatiza a importância da alfabetização continuada:

> A formação continuada permite que o professor esteja em sintonia com as novidades de sua área de atuação, bem como com as práticas mais atuais de didática e metodologia de ensino. Dessa forma, ele consegue integrar o conhecimento recém-adquirido às bases científicas obtidas durante sua graduação inicial, ampliando o suporte e enriquecendo os conteúdos que oferece aos seus alunos.

Com base nas formações continuadas, as professoras A e C possuem um direcionamento claro para orientar seu trabalho. Elas recebem materiais

com instruções que ajudam a atuar com maior preparo e capacitação, o que contribui para oferecer uma educação de melhor qualidade aos alunos. A professora B também utiliza recursos de cursos extras em suas aulas, o que não implica falta de qualidade no ensino oferecido. É compreendido que o processo de alfabetização apresenta inúmeros desafios. Conforme ressaltado pela professora B, existem diversas possibilidades para apoiar esse processo, como palestras, oficinas e treinamentos educacionais.

Podemos concluir que as formações continuadas desempenham um papel essencial no desenvolvimento profissional dos educadores. Por meio delas, os professores aprimoram suas práticas pedagógicas, capacitando-se para atuar de maneira mais eficaz no campo educacional e aplicar métodos que se adequem às especificidades de suas salas de aula. É relevante ressaltar que não existe uma fórmula única para o processo de alfabetização, já que as realidades sociais e educacionais apresentam grandes diversidades.

Diante da complexidade e sensibilidade envolvidas na alfabetização, surge a reflexão: com base em sua formação, você se considera preparada para enfrentar os desafios da alfabetização no cenário pós-pandemia?

Nós sempre comentamos sobre como os alunos da educação infantil frequentemente chegam ao ensino fundamental com lacunas significativas na aprendizagem. Porém, com os dois anos de pandemia, estamos percebendo de forma ainda mais clara a importância crucial da educação infantil no desenvolvimento desses estudantes antes de ingressarem no primeiro ano. A pandemia evidenciou os desafios que muitos enfrentaram para adquirir habilidades básicas, sendo que alguns nem sequer tinham desenvolvido plenamente a coordenação motora fina, o que precisou ser trabalhado. É um processo que demandará tempo, e não será possível sanar essas defasagens na alfabetização em um período curto, pois exigirá ações a longo prazo. (Professora A).

Muita coisa mudou, mas eu acredito que sim. Apesar dessas mudanças, ainda conseguimos criar uma combinação entre o passado e o presente, tornando o processo mais eficiente, não é mesmo? (Professora B).

A pandemia nos surpreendeu a todos, e para nós, professores, não foi diferente. Com o retorno das aulas presenciais, nos deparamos com muitas

crianças do ensino fundamental enfrentando dificuldades tanto no aprendizado quanto nas interações sociais. Por isso, buscamos nos reinventar diariamente, estudamos, discutimos estratégias e trocamos ideias com outros professores para tentar remediar essa situação. Mesmo assim, lidar com a lacuna educacional que essas crianças apresentam, após tudo o que aconteceu, não tem sido uma tarefa fácil. (Professora C).

Com base nas respostas das professoras A e C, fica evidente que ambas se consideram despreparadas para lidar com o processo de alfabetização no contexto pós-pandemia. Elas apontam dificuldades relacionadas aos alunos que estão fazendo a transição da educação infantil para o ensino fundamental. A professora C destaca que tem procurado estratégias para minimizar os prejuízos causados pela pandemia da COVID-19.

Por outro lado, a professora B afirma não enfrentar barreiras significativas no sucesso do processo de alfabetização. Mesmo com as mudanças provocadas pela pandemia, essa docente demonstra confiança em sua capacidade de atuar na alfabetização pós-pandemia. De acordo com Scaff et al. (2022 online):

> Durante esse período tão desafiador, os profissionais da educação tiveram que se adaptar e reorganizar alguns aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, foi necessário reajustar a relação entre professor e ensino, já que nunca haviam enfrentado uma situação semelhante. Em segundo lugar, precisaram repensar a interação dos alunos com as diversas áreas da formação, como leitura, escrita e, sobretudo, o convívio social.

Durante o período pandêmico que enfrentamos, constatamos que o processo de alfabetização passou por inúmeros desafios. Atualmente, professoras alfabetizadoras recebem em suas salas de aula crianças em transição da educação infantil para o ensino fundamental, muitas delas apresentando dificuldades no desenvolvimento da coordenação motora fina, problemas de concentração, limitações na socialização, dificuldade de compreensão de conceitos abstratos, instabilidade emocional e obstáculos para seguir rotinas. Diante desse cenário, as educadoras têm se empenhado em reinventar suas práticas e criar estratégias inovadoras para minimizar os prejuízos causados à alfabetização nesse contexto pós-pandemia. No entanto, mesmo com seu esforço e ampla experiência profissional, é evidente que ainda

não se sentem plenamente preparadas para enfrentar os desafios envolvidos nesse processo.

Com o objetivo de entender quais ações foram adotadas para mitigar os impactos no processo de alfabetização após a pandemia, formulamos a seguinte pergunta final: Quais estratégias foram implementadas para reduzir a defasagem no processo de alfabetização no período pós-pandemia?

Na nossa escola, além do trabalho do professor em formação, buscamos atuar em parceria com as famílias e utilizamos diversas estratégias para apoiar os alunos. Contamos com reforço no contraturno, audiências de leitura e o Projeto Semear. Nesse projeto, o professor responsável pelo reforço retira o aluno da sala de aula por um período que pode variar de meia hora a uma hora, dependendo das necessidades do estudante, a fim de trabalhar especificamente suas dificuldades de alfabetização. (Professora A).

As metodologias são diferentes, não é? Precisamos acompanhar os planejamentos e estratégias. Depois de tudo, tivemos que refazer e nos reorganizar para que tudo funcionasse bem, para que desse certo. É basicamente isso. (Professora B).

Como mencionei na questão quatro, buscamos constantemente diversas estratégias para trazer a criança de volta ao ambiente escolar. Conversamos com os professores para trocar ideias mais criativas e dinâmicas, fazemos cursos presenciais e online, além de pesquisar fatores que contribuam para esse processo na internet. Utilizamos jogos e procuramos criar aulas cada vez mais interativas. Além disso, a escola realiza um trabalho de busca ativa, entrando em contato com as famílias das crianças que não estão frequentando as aulas. Ligamos ou vamos até a casa para entender o motivo da ausência e tentar solucionar o problema. Todo esse trabalho é feito com o objetivo de enriquecer a aprendizagem das crianças, pois sabemos que, em casa, elas não aprendem de forma adequada; a escola é o espaço ideal para isso. (Professora C).

As respostas das professoras mostram as estratégias que vêm sendo aplicadas para aprimorar e recuperar o processo de alfabetização dos alunos. Entre as iniciativas adotadas pela professora A e pela escola onde ela atua, destacam-se a formação continuada, a parceria com as famílias, o reforço

realizado no contraturno escolar, as audições de leitura e um projeto voltado ao trabalho individualizado com os alunos que enfrentam dificuldades no processo de alfabetização, conduzido pelo professor responsável pelo reforço.

Para garantir uma prática docente de qualidade, é fundamental investir em formação continuada, uma vez que o professor necessita de constante atualização. O ato de ensinar, por si só, já é uma tarefa complexa, demandando do educador um conhecimento sólido e bem articulado. Os professores que buscam seu próprio aperfeiçoamento demonstram compreensão e um compromisso genuíno com a formação de seus alunos, cientes da grande responsabilidade que carregam. Além disso, outro fator que impulsiona a busca por formação continuada são as crescentes exigências do mercado de trabalho. Aqueles que não adotam uma postura voltada ao avanço do conhecimento e à inovação correm um risco maior de perda de colocação profissional.

No contexto da pandemia de COVID-19, foi necessário implementar essa atualização de forma ágil. Agora, no período pós-pandemia, a formação continuada, assim como o desenvolvimento pessoal e profissional, permanece uma exigência para os docentes, refletindo em impactos positivos na alfabetização e no letramento dos estudantes (Nascimento; Silva, 2022).

Além disso, o envolvimento da família é essencial no processo educativo como um todo, sendo a alfabetização uma de suas etapas fundamentais. Sem esse suporte familiar, o trabalho do professor torna-se mais desafiador, já que há aspectos do desenvolvimento infantil que estão exclusivamente sob responsabilidade da família. Quando existe alinhamento entre família, professor e escola, o progresso da criança é significativamente ampliado. Assim, conscientizar e capacitar os familiares para atuarem mais efetivamente com as crianças no ambiente doméstico pode ser uma estratégia valiosa para garantir que a alfabetização e o letramento ocorram de forma mais eficiente, considerando sempre que:

> Os estudantes não adquirem conhecimento apenas dentro do ambiente escolar, mas também através da família, dos amigos, de pessoas que consideram influentes, dos meios de comunicação, das vivências do dia a dia e das atividades esportivas coletivas. Assim, a família exerce igualmente uma função essencial, podendo tanto colaborar quanto não influenciar positivamente no aprendizado da criança (Pinheiro et al., 2022, p. 22).

O reforço no contraturno é uma estratégia eficaz, capaz de atender às necessidades educacionais dos alunos e auxiliá-los a superar os déficits gerados pelo ensino a distância durante a pandemia. A professora destaca que essa prática é adotada na instituição onde leciona, evidenciando sua importância.

> O reforço escolar é uma atividade destinada a auxiliar o estudante a compreender os conteúdos que não conseguiu assimilar durante as aulas regulares na escola. Idealmente, seria responsabilidade da própria instituição de ensino oferecer esse apoio, já que o objetivo dos alunos ao frequentarem a escola é aprender. Além disso, a escola, em sua proposta pedagógica, garante essa aprendizagem. Portanto, se os estudantes não atingirem os objetivos educacionais esperados, cabe à escola tomar medidas para resolver essa situação. Caso a instituição não assuma esse papel, alguém inevitavelmente terá de fazê-lo. Geralmente, são os pais que se encarregam dessa função, seja auxiliando diretamente ou buscando profissionais que ofereçam esse tipo de serviço (Luckesi, 1999 apud Duarte, 2022, p. 44).

Destaca-se o trabalho realizado individualmente com alunos que enfrentam dificuldades no processo de alfabetização. Disponibilizar um suporte dessa natureza demonstra o comprometimento da escola em oferecer uma educação de qualidade, além de evidenciar cuidado especial com o aprendizado das crianças. No entanto, é fundamental estabelecer critérios claros para identificar quais estudantes realmente necessitam desse reforço, garantindo que essa prática não seja apenas uma solução temporária. Afinal, é responsabilidade das escolas assegurar um ambiente alfabetizador de excelência e uma aprendizagem significativa (Duarte, 2022). Além disso, as sessões de leitura também ganham relevância, considerando que provavelmente são utilizadas para desenvolver aspectos como autonomia e fluência na leitura dos alunos que estão em fase de alfabetização.

A professora B aborda a utilização de uma didática distinta e a reorganização dos planejamentos e estratégias anteriormente empregados, embora não detalhe exatamente que planejamentos eram esses. É sabido que uma didática insuficiente pode ser altamente prejudicial. Assim, a declaração da docente B revela sensibilidade e disposição para reformular metodologias com o propósito de favorecer e promover a aprendizagem dos alunos. O aprimoramento de processos e condutas é uma tarefa indispensável, exigindo do profissional uma postura autocrítica, pois refletir sobre as próprias práticas

em sala de aula é um componente fundamental da educação, considerando que o professor também se encontra em constante processo de aprendizado. Nesse sentido:

> O ensino e a aprendizagem de conteúdos exigem que os professores não só dominem os conteúdos e as disciplinas, mas também os elementos que caracterizam uma prática educativa coerente e crítica. Isto requer um conhecimento de didática que permita a construção de um conhecimento coletivo, significativo e contextualizado (Martins; Dias; Silva, 2016, p. 10).

A professora C discute o uso de jogos, atividades dinâmicas, a busca ativa da escola por alunos ausentes, a troca de dicas e ideias com colegas, pesquisas e desenvolvimento profissional. Levando isso em consideração, fica claro que o brincar pode e deve ser usado como um recurso no processo de aprendizagem. Aprender é muito mais fácil quando um elemento lúdico é adicionado, e os jogos podem ser uma ferramenta para apoiar o aprendizado da alfabetização.

A dinâmica das aulas também influencia o processo de aprendizagem. Se as aulas forem entediantes, desinteressantes e não conseguirem envolver os alunos, o tempo gasto em sala de aula será desperdiçado. No entanto, se as aulas forem envolventes, estimulantes e cativantes, o conteúdo terá ressonância e as habilidades necessárias para o desenvolvimento também serão desenvolvidas.

Outro aspecto importante é o recrutamento de alunos. É evidente que a escola se preocupa com a educação dessas crianças. Não é apenas o conteúdo que importa, mas também o fator humano, especialmente o aluno. Sem o aluno, o papel da escola e do professor torna-se sem sentido. Pedir ajuda aos colegas, buscar o desenvolvimento pessoal e procurar informações são atitudes fundamentais que fomentam um trabalho docente eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado de nossa pesquisa, concluímos que os professores entrevistados estavam familiarizados com o conceito de alfabetização e se esforçavam para promover a aprendizagem do alfabeto pelos alunos em suas

práticas de ensino, garantindo o uso adequado desse conhecimento. Dentre as estratégias utilizadas para aprimorar as práticas de ensino, o aprimoramento dos métodos de ensino e o fortalecimento das escolas para identificar e lidar com as dificuldades de aprendizagem merecem atenção especial.

O trabalho apresentado também demonstra que as dificuldades enfrentadas pelos professores na alfabetização foram exacerbadas pela pandemia, exigindo que eles se transformem profissional e pessoalmente e se adaptem para atender às demandas de aprendizagem de seus alunos, e que estão trabalhando arduamente e a longo prazo em parceria com a escola.

Podemos também enfatizar que são necessários ajustes entre os docentes, escola, família e estudantes, a fim de que eles alcancem o nível de desenvolvimento desejado. Esperam por eles. Apostar em tecnologia é essencial nos dias de hoje, contudo, também é essencial investir em inovação. É imprescindível investir em recursos humanos, aprimorar as instalações escolares e investir em tecnologia educacional dentro do ambiente familiar.

Existem muitos obstáculos a serem superados para que a educação no Brasil progrida ainda mais. Os que se empenharem no estudo das Tecnologias Digitais terão uma vantagem competitiva. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIDICS) ocuparão a liderança no campo educacional e desempenharão um papel docente único.

REFERÊNCIAS

BARBEIRO, Silvana Ruiz. A importância das práticas construtivistas no processo de alfabetização e letramento com foco na leitura e escrita. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 04, Ed. 07, Vol. 07, pp. 21-30. Julho de 2019. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/praticas-construtivistas. Acesso em: 24/11/2021.

BEARD, R. **Ensino da língua**: o que dizem as evidências. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA** Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL/MEC. https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-e-inep-divulgamresultados-do-saeb-e-do-ideb-2021. Acesso em 05/12/2022

DUARTE, Bruna Carvalho. "Dificuldade de aprendizagem" e reforço escolar nos anos Iniciais do ensino fundamental. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Licenciatura de Pedagogia – Universidade Federal da Fronteira Sul, Santa Catarina, 2022.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

HEIN, Ana Catarina Angeloni. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Pearson Education, 2016.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, C. A. B.; DIAS, R. F. N. C.; SILVA, E. P. A importância da didática na prática educativa e na formação docente. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 9, n. 1, 2016. DOI: 10.18554/rt.v9i1.1724. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1724. Acesso em: 30 out. 2022.

MICOTTI, Maria Cecília de oliveira. **Alfabetização:** propostas e práticas pedagógicas. São Paulo: Contexto, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social.** São Paulo: Contexto, 2007.

NASCIMENTO, A. F. do ; SILVA, V. L. R. da. Formação continuada para o desenvolvimento profissional de professores: perspectivas a partir de experiências com ensino remoto. **Pesquisa,**

Sociedade e Desenvolvimento, *[S. l.]* , v. 11, n. 11, pág. e572111134163, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i11.34163. Disponível em:

https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34163. Acesso em: 30 out. 2022.

PINHEIRO, Ana Cristina Conceição et al. O papel da família no processo ensino-aprendizagem do aluno. **Revista Luzeiros**, v. 3, n. 3, p. 111-119, 2022.

PORTAL G1. https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/05/21/alunos-da-rede-publica-doceara-tem-ensino-domiciliar-durante-pandemia-mas-relatam-dificuldade-de-estudar.ghtml. Acesso em: 05/12/2022.

RODRIGUES, Dayanne. A Importância da Capacitação de Professores de maneira Continuada. **PROESC/BLOG** São Paulo, 25 jan.2018. Disponível em: https://www.proesc.com/blog/capacitacao-de-professores-continuada/. Acesso em: 02/11/2022.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. (Col. Explorando o Ensino; vol.19)

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais.** n. I, julho, 2009, p. 1-15. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351. Acesso em: 01/11/2022.

SCAFF, Arthur et al. Os impactos da pandemia COVID-19 na alfabetização. **Revista Digital Laboratório da Faculdade Cásper Líbero.** Ano 22, Jan 5, 2022. Disponível em: https://revistaesquinas.casperlibero.edu.br/educacao/os-impactos-da-pandemia-da-covid-19na-alfabetizacao/. Acesso em: 29/10/2022

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413247820040001000002&sci_arttext&tlng=pt Acesso em: 02 de abr.2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema de três gêneros**.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta & colaboradores. **Contextos de alfabetização inicial.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. https://todospelaeducacao.org.br/noticias/aumenta-em-1milhao-o-numero-de-criancas-nao-alfabetizadas/. Acesso em: 05/12/2022.

CAPÍTULO 02

A NARRATIVA COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

Elicelia de Sousa Oliveira[1], Mabson de Jesus Gomes dos Santos[2], Cláudio Gonçalves da Silva[3], Calebe Borges Romão[4], Ana Caroline Lobo dos Santos[5], Maria do Ramo Silva[6], Rosicleia dos Santos Silva[6], Mauro Reges Borges Amorim[7]

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia /Faculdade do Sertão Central | FASEC, [2]Doutorando em Educação- UNICRISTIAN – Christian School of Orlando llc; [3]Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão - Centro de Ciências de Chapadinha (CCCh). Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola; [4] Especialista Ensino de Ciência e Matemática pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano; [5] Especialista em Psicopedagogia Clínica pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano; [6] Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci; [7]Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática pela Sociedade de Educação Continuada, EDUCON.

RESUMO:
Este estudo tem como finalidade principal e objetivos específicos ressaltar a relevância da narração de histórias no aprendizado na Educação Infantil, além de analisar suas contribuições para a formação de leitores no futuro e para o aprimoramento da oralidade infantil. Embora a prática de contar histórias em ambiente escolar não seja inédita, atualmente ela ganhou um novo significado e passou a ser adotada por educadores como uma técnica pedagógica. A leitura impulsiona a criatividade e a imaginação; quando realizada de forma lúdica, também desperta o interesse das crianças pela leitura. Para a realização deste estudo, foi realizada uma pesquisa exploratória com base em referências bibliográficas que tratam do tema da narração de histórias no contexto da Educação Infantil, com o propósito de entender sua influência no desenvolvimento infantil. Assim, a narração de histórias revela-se uma valiosa estratégia de ensino, pois pode auxiliar na formação de novos leitores, abordar uma variedade de tópicos em sala de aula de forma divertida e promover o desenvolvimento da comunicação oral entre os pequenos. Em conclusão, é essencial que o educador, atuando como narrador, busque materiais que sejam atraentes para os ouvintes, possua um bom entendimento sobre a narrativa que irá compartilhar e reconheça que contar histórias não é apenas uma tarefa, mas sim uma forma de arte que exige conhecimento e estudo para ser realizada com sucesso.

Palavras-chave: Narrativa de contos; Educação para a Primeira Infância; Literatura; Abordagem Pedagógica; Crescimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A prática de narrar histórias nas escolas não é uma novidade, porém, anteriormente, essa abordagem era utilizada para entreter e relaxar os alunos. Hoje em dia, essa atividade está sendo reinterpretada através do papel do contador de histórias e dos benefícios que ela proporciona para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Com a ressignificação desse antigo hábito nas instituições de ensino, programas de formação de professores, tanto iniciais quanto continuados, têm incorporado em seus currículos metodologias voltadas para a preparação do ato de narrar histórias.

Ler para as crianças incentiva sua criatividade, pois ao escutar histórias, elas constroem seu próprio universo, aumentando sua curiosidade. Isso lhes oferece ideias para resolver problemas e a oportunidade de explorar um mundo repleto de conflitos, desafios e resoluções que todos nós encontramos. Além disso, promove o desenvolvimento da comunicação oral. Por meio dessa prática, as crianças também podem cultivar o amor pela leitura. Portanto, o educador ou contador de histórias deve procurar formas lúdicas de apresentar a leitura aos pequenos, dado que essa atividade na sala de aula é fundamental.

Frequentemente, essa abordagem é realizada de forma automática, visando apenas entreter as crianças, e, por isso, elas não se sentem motivadas a ouvir ou, ainda menos, desenvolver interesse pela leitura.

A escolha deste tema é justificada por ser uma questão que sempre despertou o interesse da autora, já que ela sempre teve prazer em ler, mesmo sem ter esse hábito incentivado na educação fundamental. Além disso, uma outra motivação é que durante sua formação como professora, surgiu o desejo e a curiosidade de debater e estudar sobre o assunto, reconhecendo a relevância do ato de ler na vida dos alunos e na formação do cidadão que está sendo moldado nas escolas.

A decisão de investigar a prática da contação de histórias, especialmente no âmbito da Educação Infantil, surgiu da percepção de que essa fase educacional, por um período extenso, era considerada de forma menosprezada. Havia a crença de que não havia necessidade de incluir crianças pequenas na educação formal, relegando essa fase a um papel meramente assistencial. Contudo, atualmente, a pesquisa relacionada à relevância da educação para o público infantil tem crescido consideravelmente, e a perspectiva sobre o assunto está passando por transformações. Portanto, a etapa do desenvolvimento oral nesta fase é vasta, e trabalhar com atividades de narração e práticas que incentivem a comunicação desempenha um papel vital nesse período.

Com isso em mente, este trabalho tem como metas gerais e específicas destacar a relevância da narração de histórias no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, abordar suas contribuições para a formação do leitor do futuro e para o aprimoramento da oralidade nas crianças.

Como base teórica, foram utilizados os estudos de Àries (2006) e Corsino (2012) para abordar a Educação Infantil; Gil (2002), Fonseca (2002) e Severino (2007) para explicar a metodologia adotada no trabalho; e Brasil (2017), Goés (2010), Souza e Bernardino (2011), Silva (2017), Zilberman (1994) que discutem sobre a narração de histórias e a literatura voltada para o público infantil.

METODOLOGIA

Para a execução deste projeto, foi escolhido o método de pesquisa exploratória bibliográfica, visando realizar um estudo detalhado sobre o tema central, que é a narração de histórias na Educação Infantil. Conforme Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é conduzida pela coleta de fundamentos teóricos publicados em formatos impressos e/ou digitais, como livros e artigos científicos, que constituem as principais fontes utilizadas no desenvolvimento deste trabalho.

Segundo Gil, "etimologicamente, a palavra método refere-se ao caminho que se toma para alcançar um objetivo. Dessa forma, o método científico pode

ser interpretado como [...] o conjunto de procedimentos que organizam o raciocínio e clarificam os meios apropriados para se obter conhecimento" (GIL, 2002, p.31). Deste modo, é possível entender que a escolha da metodologia a ser adotada na realização de uma pesquisa científica é de suma importância e que, ao optar pelo método correto, o pesquisador consegue atingir os objetivos da pesquisa com maior clareza e exatidão.

Conforme Severino (2007), a pesquisa exploratória é aquela que busca reunir informações sobre um determinado objeto, enquanto a pesquisa bibliográfica é aquela que se fundamenta em trabalhos previamente elaborados. Portanto, esta pesquisa fez uso da combinação entre as abordagens exploratória e bibliográfica para sua realização.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação Infantil: etapa inicial da Educação Básica

A Educação Infantil ainda enfrenta amplos debates sobre sua relevância e a necessidade para o crescimento da criança, surgindo diferentes perspectivas sobre a infância e a permanência das crianças na escola ao longo desse tempo.

Conforme Ariès (2006) em seu livro História Social da Criança e da Família, as crianças eram consideradas miniaturas de adultos, com a única diferença sendo o seu tamanho, e até o século XIII não havia registros sobre a infância. Por volta do século XIII, emergem três percepções sobre a criança: a primeira é a de um anjo, onde eram treinadas para “auxiliar na missa, [...] tipos de seminaristas” (p. 18), sem um tamanho ou gênero específicos; a segunda percepção vê a criança como o Menino Jesus ou Nossa Senhora (p.19), retratada como uma versão infantil do adulto; na terceira, durante a “fase gótica: a criança nua” (p.19), a nudez da criança nesse período simbolizava algo negativo. Em todas essas visões, a criança era apresentada como uma versão menor do adulto, ingênua, sem acesso à educação, exceto para as crianças pertencentes ao clero.

Conforme o autor mencionado, até a metade do século XVII, as crianças de até 10 anos eram excluídas do ambiente escolar, já que naquela época a

infância era segmentada em duas etapas; a primeira infância se estendia até os 9 ou 10 anos, enquanto a segunda infância ia até a adolescência. A concepção da escola nesse período era de que “uma criança bem educada seria protegida das brutalidades e da immoralidade” (p. 121), o que resultava em uma percepção negativa em relação à classe pobre, que, incapaz de arcar com a educação formal, era considerada rude e imoral.

Durante esse período, a Educação Infantil era inteiramente responsabilidade da família. Somente no século XIX é que o ensino para os jovens começou a ser planejado, com um enfoque assistencialista, atendendo a mulheres que trabalhavam e precisavam de um lugar para deixar seus filhos. Dessa maneira, essa forma de educação não surgiu de um interesse genuíno em escolarizar as crianças, mas sim como uma adaptação às exigências do mundo moderno e do capitalismo, em que as mulheres precisavam buscar emprego para garantir seu sustento.

Com o surgimento da Escola Nova em 1932 e, posteriormente, a adoção da Declaração dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas em 1959, onde a criança é reconhecida como um sujeito de direitos, a perspectiva sobre a educação de crianças pequenas é revista. Contudo, é apenas em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que a Educação Infantil se estabelece como um direito da criança e uma obrigação do Estado (artigo 208). Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é que essa modalidade de ensino é oficialmente considerada a primeira etapa da educação básica, com o propósito de promover o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em suas dimensões física, psicológica, intelectual e social, além de complementar o trabalho da família e da comunidade (artigo 29).

Dito isso, Corsino (2012) afirma que

> A educação infantil, através de suas abordagens pedagógicas, que buscam o desenvolvimento holístico das crianças [...] tem muito a acrescentar ao diálogo com o ensino fundamental, podendo ocupar um papel relevante no atual panorama educacional brasileiro (p. 2).

Dessa maneira, as investigações realizadas sobre os anos iniciais de escolarização destacam a relevância do ensino desde os primeiros anos de

vida. Portanto, é de extrema importância, especialmente na Educação Infantil, educar a criança por meio de atividades lúdicas.

Narração de Histórias como uma Estratégia Pedagógica

Desde períodos antigos, a arte de narrar histórias está inserida nas tradições das civilizações. Embora, no passado, a narração oral de contos tenha sido desvalorizada em comparação com a escrita, as comunidades se reuniam para compartilhar lendas e relatos, transmitindo suas tradições e cultura.

A contação de histórias é a prática de narrar histórias em voz alta, usando ou não recursos lúdicos, com o objetivo de envolver os ouvintes e estimular a imaginação, a criatividade e a linguagem. Essa atividade é importante para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, além de incentivar o hábito da leitura.

Benefícios da contação de histórias: Estimula o desenvolvimento: Desperta a curiosidade, a imaginação, o raciocínio lógico, a criatividade e a afetividade.

Desenvolve a linguagem: Amplia o universo de significados da criança e aprimora suas habilidades de comunicação.

Promove a socialização: É um momento prazeroso e interativo que pode ser compartilhado entre pais e filhos ou entre colegas.

Fortalece o hábito da leitura: Apresenta o mundo dos livros de forma divertida e cativante.

Transmite valores e cultura: Ajuda na construção da identidade social e cultural, além de auxiliar na compreensão de valores morais e éticos.

É uma forma de aprendizado: Originalmente, a história era um meio de transmitir conhecimento e tradições antes mesmo da escrita.

Embora essa prática tenha sido menosprezada na antiguidade, hoje em dia, os educadores utilizam essa ferramenta didática para enriquecer suas aulas e atribuir um novo significado ao ato de narrar histórias.

Como praticar a contação de histórias: Interaja com o público: Faça perguntas durante a história para mantê-los engajados. Peça para baterem palmas em momentos específicos ou respondam juntos.

Use recursos lúdicos: Incorpore gestos, expressões faciais e sonoras para dar vida à narrativa.

Crie um ambiente acolhedor: Para iniciar, crie uma atmosfera de expectativa. Isso pode ser feito através da música, ou técnicas de respiração e relaxamento, como apresentado em este vídeo.

Varie as histórias: Explore diferentes gêneros, como fábulas, contos de fadas, lendas e histórias inventadas.

Diversos fatores precisam ser considerados ao narrar histórias, como a entonação da voz, os gestos e movimentos empregados pelo educador ou contador, os elementos visuais, a disposição do ambiente, a formação de grupos entre as crianças, e a criação de um espaço acolhedor e harmonioso. Fantoches ou dedoches, um avental e um tapete de feltro colorido são excelentes recursos para a atividade de contar histórias. Diante disso, há alguns materiais frequentemente utilizados nesse processo de narrativa, que serão brevemente descritos a seguir.

O avental é o primeiro item mencionado; ele pode servir para criar cenários de contos, e pode ser confeccionado em feltro, permitindo que figuras sejam aderidas a ele. Outra possibilidade é armazenar personagens nos bolsos do avental, retirando-os conforme a história avança.

O Fantoche é outro recurso que atrai muito o interesse das crianças e que elas realmente adoram. Elas podem criar esses fantoches utilizando meias ou materiais recicláveis, conforme a escolha de cada uma. Após a confecção, elas podem utilizá-los para narrar suas histórias.

A Simples Narrativa é uma alternativa excelente, embora antiga e tradicional, que chama a atenção dos jovens ouvintes. O narrador tem a liberdade de incorporar gestos, alterar a entonação da voz e usar toda a sua criatividade ao contar as histórias, sendo genuíno nesse processo.

O Próprio Livro também pode ser empregado, especialmente se contiver ilustrações que o narrador pode mostrar para as crianças. Nesse caso, é preferível que as histórias sejam breves, pois as crianças tendem a perder a concentração rapidamente, e o narrador deve relatar a história quase que de forma literal.

Os livros de imagens são uma ferramenta pouco utilizada na literatura voltada para o público infantil. Com ilustrações que são descritivas e de fácil entendimento para os leitores, repletas de detalhes, cabe ao leitor imaginar a narrativa entre uma imagem e outra. Esse recurso é excelente para desenvolver a interpretação nas crianças, pois por meio das imagens elas podem debater sobre o desenrolar da história.

Embora esses sejam os recursos principais que um professor ou contador de histórias pode empregar, há outros que também podem ser utilizados. Dito isso, não importa qual abordagem o educador opte por adotar ao contar a história, é essencial que ele a conheça bem antes de apresentá-la na aula, uma vez que a narração envolve habilidade e é, de fato, uma forma de arte. Como a palavra é o elemento central, compreender a temática da história é fundamental.

Os critérios básicos para a seleção de uma história devem estar alinhados com os objetivos que se pretendem atingir, além de levar em conta as preferências das crianças.

Conversar com as crianças sobre a narrativa antes de começá-la, entender o que os alunos já conhecem sobre ela e fornecer dicas sobre qual conto será apresentado nesse dia é fundamental, pois ao conduzir uma introdução, o educador consegue despertar maior curiosidade nos ouvintes. Após a conclusão da história, é interessante que o educador estimule uma conversa sobre o enredo, assim os ouvintes se sentirão motivados a expressar suas opiniões, promovendo uma discussão sobre a história recém-narrada e permitindo que compartilhem seus pensamentos a respeito dela.

A narrativa histórica é uma forma de arte que desempenha um papel crucial em nossas vidas, pois nos permite conhecer eventos, coletar experiências e nos incentivar a desenvolver hábitos de leitura. Conforme mencionado por Busatto (2006, p. 74): "A proposta de incluir a história no ambiente escolar visa promover cultura, saberes, princípios, valores, educação, ética, além de auxiliar na formação de relacionamentos afetivos saudáveis, como carinho, atenção, cuidados pessoais, reeducação alimentar e autoestima, onde as crianças se sentem satisfeitas ao ouvir e assim alcançando suas metas."

Por meio de narrativas, o professor tem a capacidade de motivar as crianças e cultivar o interesse pela leitura. Conforme mencionado por Villardi, em 1997, não é suficiente apenas ensinar a decifrar textos; é essencial também incentivar o prazer pela leitura. Quando isso é feito com entusiasmo, torna-se mais acessível do que se imagina. O autoconhecimento e a interação social são aspectos que podem ser nutridos através de uma história contada com maestria. Essa experiência é crucial para uma vida plena e equilibrada, além de ajudar no fortalecimento das crianças na comunidade, ao mesmo tempo que desestimula a violência. Assim, contribui diretamente para o desenvolvimento do caráter e da personalidade, e indiretamente para a continuidade da humanidade.

O ato de narrar histórias enriquece as oportunidades de compreensão dos significados do mundo em que os jovens vivem. Esta iniciativa pode favorecer a aprendizagem ao oferecer características especiais de descontração, foco, alegria, entre diversas outras habilidades que podem ajudar o aluno a entender o significado das coisas de maneira lúdica. A esse respeito, Abramovich afirma: “O ato de escutar histórias pode incentivar o desenho, a musicalização, a decisão de sair, de permanecer, de refletir, de dramatizar, de imaginar, de brincar, de observar o livro, de escrever, e de querer ouvir novamente (seja a mesma história ou uma nova). No fim das contas, tudo pode surgir de um texto, ganhar vida e promover a aprendizagem” (Abramovich, 1994, p. 23).

Isso significa que tanto a criança quanto o adolescente ampliam seu ser quando recebem estímulos do ambiente, e a narrativa de histórias possibilita essa interação, levando ambos a um confronto interno para diferenciar o real do imaginário. Entre as competências que eles desenvolvem a partir das experiências contidas nas histórias, Dohme (2005, p.19) ressalta alguns pontos importantes, como:

Caráter: narrativas que apresentam heróis, conteúdos que oferecem ensinamentos valiosos, e fábulas onde o bem triunfa sobre o mal. Através dessas narrativas, especialmente, os meninos enfrentam situações imaginárias, o que lhes proporciona experiências e referências para desenvolver seus próprios valores;

Raciocínio: histórias com complexidade, tramas envolventes, estimulam o pensamento da criança e do adolescente;

Imaginação: o exercício da criatividade é extremamente benéfico para os jovens, pois atende a uma forte necessidade que eles possuem de fantasiar. As imaginações não funcionam apenas como um entretenimento; elas contribuem para a formação da identidade, pois possibilitam fazer suposições, combinações e visualizações de como as coisas poderiam ser "desta" ou "de outra" maneira.

Criatividade: a criatividade está intimamente ligada ao número de referências que um indivíduo possui. Quanto mais "viagens" a mente realiza, maior será o "banco de referências" acumulado e, em decorrência disso, a criatividade aumentará.

Senso Crítico: as narrativas funcionam como instrumentos valiosos para o desenvolvimento do senso crítico, pois permitem que os estudantes conheçam realidades distintas da sua. Isso possibilita uma "navegação" por diversas culturas, classes sociais, etnias e tradições.

Disciplina: consideramos a disciplina como algo que a criança ou jovem aceita e pratica de forma natural, e não como uma imposição rígida do educador. Quando se trabalha com temas que genuinamente interessam, e se percebe que a preparação foi feita pensando neles, as chances de ter posturas atentas e engajadas aumentam consideravelmente.

É gratificante perceber que uma narrativa bem elaborada pode impressionar as pessoas, possui a capacidade de alterar a monotonia e revelar a magia; ela impulsiona a imaginação, destrói limitações, revela segredos, abre novas oportunidades e pode ser tão única e impactante para o ouvinte que chega a moldar seu modo de pensar e agir.

E sobre esse fascínio, novamente o autor enfatiza: "Para narrar uma história, é fundamental entender a técnica, pois é possível descobrir novos sons e palavras. Por isso, torna-se essencial ter uma metodologia adequada. Quem narra deve criar um ambiente de imersão e encantamento, além de saber fazer as pausas necessárias para que a imaginação da criança possa extrapolar e elaborar seu próprio cenário, visualizar seus monstros, inventar seus dragões, explorar sua floresta, vestir a princesa com a indumentária que

está criando, imaginar o rosto do rei... e tantas outras coisas mais..." (Abramovich, 1994, p. 20). Assim, surge a importância de planejar cuidadosamente cada etapa desse projeto, desde a apresentação até a realização das atividades.

O ato de narrar histórias é viável em todas as etapas do crescimento humano. Deste modo, "o desejo de contar histórias provavelmente surgiu no ser humano assim que ele percebeu a necessidade de compartilhar com os outros, uma experiência sua, que poderia ter um significado para todos." Coelho (2000, p.13).

A prática de contar histórias como um incentivo para a aprendizagem nos remete às reflexões sobre concertos de leitura de Alves (2006, p. 61) quando diz: A criança que está em fase de alfabetização requer algo que lhe proporcione prazer para desenvolver seu conhecimento, as narrativas nos permitem alfabetizar e letrear.

A aquisição da leitura e da escrita é um componente essencial do processo de alfabetização. Nesse estágio, a criança demonstra uma incrível facilidade em aprender, pois conta com uma vasta capacidade imaginativa. Hoje em dia, nota-se que os educadores se preocupam em ensinar os alunos a ler e escrever apenas decodificando os sinais, no entanto, existe um considerável déficit na formação de um aluno realmente letrado.

A prática da leitura de histórias é uma atividade que contribui para a formação de um leitor que é atento e sensível, além de ser capaz de entender e interpretar textos. Isso também ajuda a expandir o vocabulário e a promover o desenvolvimento da ortografia correta.

Atualmente, a preocupação com a educação voltada para formar um indivíduo crítico, responsável e ativo na sociedade tem início na educação infantil, onde os hábitos iniciais começam a se desenvolver e as crianças começa a interagir socialmente, favorecendo seu aprendizado.

A oralidade é um aspecto constante, que aprimora a comunicação e a expressão das crianças, facilitando o convívio social. Nos primeiros anos, as instituições de ensino tornam-se espaços onde as crianças interagem e recebem influências importantes para seu crescimento. Conforme descrito no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “a criança, assim

como todo ser humano, é um sujeito social e histórico, parte de uma estrutura familiar inserida em uma sociedade com uma cultura específica e em um determinado contexto histórico" (Brasil, 1998, p. 21-22).

Por essa razão, a contação de histórias nos primeiros anos da educação infantil estimula a criatividade das crianças, permitindo que elas experimentem diferentes tempos e lugares e se imaginem em novos mundos e situações variadas. Como destaca Betty Coelho (1999, p.26), "a criança que ouve histórias com regularidade aprimora sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, enriquece seu vocabulário e, acima de tudo, aprende a buscar nos livros novas narrativas para o seu entretenimento. "

Em qualquer contexto de aprendizado, o indivíduo possui habilidades cognitivas, motoras e de interação social. Ele conta com estratégias de ação e competências que possibilitam um certo nível de entendimento e de execução da atividade que está sendo realizada. Esses aspectos podem variar conforme a pessoa, sua motivação, seu interesse na tarefa, a metodologia utilizada, o grau de afeto que permeia o processo e a conexão entre o aprendizado e o desejo e prazer de aprender.

A relevância e a exigência de incentivar ações que estimulem o indivíduo a desenvolver competências e posturas, possibilitando-lhe a obtenção de saberes, assim como oportunidades para considerar, avaliar, resumir, classificar e agrupar, além de se tornar independente no seu processo de aprendizagem, destacando que o processo de aprender é singular e pessoal.

Pegar um livro e abri-lo revela a possibilidade do encantamento estético. O que representam as palavras adormecidas em um livro? O que significam esses símbolos inertes? Nada, absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? Apenas um bloco de papel e couro, com suas páginas; mas ao lermos, algo extraordinário ocorre, creio que se transforma a cada nova leitura. (Jorge Luíz Borges) É curioso como essas recordações da infância se tornam tão vívidas e duradouras. Talvez porque a memória infantil ainda esteja tão pura e acessível, fazendo com que as impressões que em ela ficam gravadas sejam muito mais profundas. Talvez porque sejam imensamente repletas de emoção. O poeta Carlos Drummond de Andrade escreveu vários poemas relembrando sua admiração ao descobrir um clássico, em que se imergia na

leitura, Robinson Crusoé. A romancista Clarice Lispector compartilhou sobre a profunda felicidade que a leitura de As Reinações de Narizinho, um clássico do Brasil, lhe proporcionou. O poeta Paulo Mendes Campos exaltou Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, como uma das chaves que abrem as portas da realidade.

Ao empregar a narrativa de histórias, todos se beneficiam, incluindo os ouvintes, que serão levados a imaginar e criar, e o narrador, que terá a chance de reviver um ambiente de restauração da memória. Quando pensamos no contexto escolar, tanto alunos quanto professores desfrutarão de uma aula muito mais atraente e inspiradora. Portanto, o maior beneficiário é, na realidade, a sociedade, que acolherá cidadãos mais inovadores e aptos a conviver com a diversidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na prática de narrar, a humanidade encontrou maneiras significativas de manifestar experiências que não ocorrem na vida real. De acordo com Silva (2017, 15), "ao elaborar uma narrativa para ser contada, consideramos a vivência do narrador e de cada personagem como se fosse nossa, expandindo nossa experiência de vida através da criatividade do autor." Desse modo, ampliamos nossa imaginação e inventividade, permitindo que diversos pensamentos surgem sobre o que está sendo contado.

Segundo Souza e Bernardino (2011, 237), "durante muitos anos, a arte de contar histórias foi uma prática oral: as narrativas, sejam elas verdadeiras ou fictícias, eram compartilhadas de forma verbal." Por um período, essa atividade conquistou grande estima entre os indivíduos, servindo como meio de disseminar verdades. Com a invenção da escrita, surgiram também as narrativas registradas, que juntamente com ela, deram origem a relatos de eventos que se acredita terem realmente ocorrido, como é o caso da literatura.

A narração de histórias nas instituições de ensino, como foi mencionado anteriormente, visava principalmente divertir e entreter os jovens alunos. No entanto, com o passar do tempo, esse ato adquiriu novas conotações, sendo incorporado como uma estratégia pedagógica. Essa prática é fundamental para

o crescimento e a formação das crianças. O ato de relatar histórias oferece a elas valores, tradições e saberes, além de fomentar a criatividade e a imaginação infantil.

De acordo com Souza e Bernardino, “a escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil” (2011, p. 237). Desse modo, torna-se uma abordagem educacional que beneficia significativamente tanto a atuação do educador quanto a aprendizagem das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) para a Educação Infantil destaca, no campo de experiências relacionadas a Escuta, fala, pensamento e imaginação, habilidades que são pertinentes à contação de histórias em todas as três faixas etárias. Além de reforçar a prática do professor em contar histórias, ela também promove que as próprias crianças narram histórias, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua autonomia.

Para os infantis (0 a 1 ano e 6 meses), a base curricular apresenta quatro competências relacionadas às histórias na educação infantil, mas aqui destaco apenas uma. Essa habilidade indica que os pequenos devem “(EI01EF03) Mostrar interesse ao ouvir narrativas lidas ou contadas, atentando para as ilustrações e os gestos do adulto que lê (como segurando o livro e virando as páginas)” (Brasil, 2017). Dessa forma, entende-se que, embora as crianças precisem demonstrar atenção à história contada, o educador deve utilizar recursos lúdicos para capturar seu interesse.

Quanto aos mais jovens (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), a base inclui três habilidades para as histórias narradas. Dentro dessa faixa etária, ressalto a seguinte competência: “(EI02EF04) Fazer e responder perguntas sobre os eventos da história narrada, reconhecendo cenários, personagens e acontecimentos principais” (Brasil, 2017). Aqui, nota-se que a criança não se limita a ouvir a narrativa, mas também participa ativamente da aula, interagindo com seus colegas sobre a história abordada.

No que se refere a crianças pequenas (de 4 a 5 anos e 11 meses), a base educativa apresenta duas competências relacionadas à narração de histórias, ressaltando o papel central da criança durante esta atividade. De

acordo com a base, os pequenos devem "(EI03EF04) recontar histórias que ouviram e, de forma coletiva, planejar roteiros para vídeos e encenações, determinando os contextos, personagens e a estrutura da narrativa" (BRASIL, 2017). Portanto, é viável que a criança atue de forma ativa nessa atividade, sendo a protagonista desse processo, com a oportunidade de recontar histórias do seu jeito, manifestando suas ideias, desejos e emoções.

Assim, é evidente a atenção que a base – documento fundamental que orienta a elaboração dos currículos nas instituições de ensino – dá à importância de integrar a contação de histórias ao ambiente da sala de aula na Educação Infantil. Isso não se limita apenas ao aspecto do entretenimento, mas busca proporcionar à criança um meio de se desenvolver por meio das histórias contadas, envolvendo-se ativamente nesse momento.

Conforme mencionado por Silva

> A narrativa de histórias é percebida como uma prática educacional que proporciona encantamento, satisfação e criatividade, não podendo ser separada do trabalho com os conteúdos do currículo. As várias atividades escolares, quando combinadas com a contação de histórias, podem levar a processos que favorecem o aprendizado, resultando em conhecimento social, científico e pessoal (2017, p. 19).

Portanto, a forma como o educador narra a história tem um impacto significativo na participação das crianças nesse momento, pois ao empregar recursos lúdicos, o engajamento com a história se torna muito mais intenso, permitindo que os pequenos concentrem mais atenção durante a atividade.

A narração de histórias como prática educacional pode proporcionar encantamento, deleite e criatividade, ajudando os alunos a ponderar sobre várias questões que despertam seu interesse, além de favorecer o desenvolvimento da oralidade e a interação social.

A literatura voltada para o público infantil é uma maneira de introduzir as crianças ao universo da leitura de maneira divertida, pois, por meio de seu aspecto lúdico e mágico, consegue captar a atenção dos pequenos.

De acordo com Zilberman (1994, p. 22)

> A literatura representa, através dos elementos fictícios, uma realidade que possui amplas conexões com as experiências diárias do leitor. Dessa forma, não importa quão exagerada seja a imaginação do autor ou quão distantes e diversas sejam as circunstâncias de espaço e tempo nas quais uma obra é criada, o sinal de sua relevância é que ela prossegue em estabelecer uma comunicação com o público contemporâneo, pois ainda aborda seu universo, com suas

> dificuldades e soluções, contribuindo, assim, para que ele o compreenda de maneira mais profunda.

É fundamental que as crianças cultivem seu interesse pela leitura desde os primeiros anos de vida, pois, ao se dedicarem a essa atividade, elas exercitam a mente, aprimoram sua inteligência e ampliam sua estética do mundo. Segundo Goés (2010, p. 47)

> O avanço da leitura entre os pequenos proporcionará um enriquecimento gradual nas áreas de valores éticos, na cultura verbal e no âmbito lógico. O costume de ler auxiliará na formação de opiniões e no desenvolvimento de um pensamento crítico, especialmente quando se trata de obras que estimulam essa reflexão, enquanto a repetição de clichês leva à empobrecimento.

Portanto, promover o hábito de leitura entre as crianças é de grande importância para o desenvolvimento de jovens leitores, ajudando na construção de cidadãos que pensam de forma crítica e reflexiva sobre o mundo ao seu redor. Neste sentido, tanto os educadores quanto os responsáveis desempenham um papel crucial nesse processo.

As narrativas são extremamente relevantes para o desenvolvimento integral da criança. Ao escutar uma história, a criança desbloqueia sua mente, exercita sua imaginação, começa a questionar e a duvidar, enriquece seu vocabulário e molda seu caráter, permitindo que vivencie experiências imaginárias.

Abramovich (1989, p. 16) destaca que “é essencial para o desenvolvimento de qualquer criança ouvir diversas histórias... Assistir a essas narrativas é o primeiro passo na jornada para se tornar leitor, abrindo um leque interminável de descobertas e entendimento do mundo”.

O ato de contar histórias deve ser uma prática diária nas creches e pré-escolas. Isso deve fomentar a imaginação e a leitura, expandir a diversidade cultural das crianças e formar referências significativas para seu progresso. Contudo, para que isso ocorra de fato, o educador mediador precisa estar bem preparado, com um planejamento eficaz e estratégias que despertem o interesse dos pequenos pela literatura.

Contar histórias deve ser um momento de alegria, encanto e aprendizagem, de maneira espontânea. Essa interação com o universo da

leitura começa desde a infância, através de contos musicais, brincadeiras em círculos e relatos que envolvam animais.

O educador deve criar ocasiões e ambientes favoráveis para a contação de histórias, assim como empregar técnicas e recursos visuais que tornem as narrativas mais cativantes para todas as faixas etárias. Para as crianças muito pequenas, a capacidade de atenção é breve, sendo o uso de elementos visuais uma ferramenta crucial para manter seu interesse durante a história.

Neste curso online sobre CONTAR HISTÓRIAS, você encontrará métodos (como a utilização correta da voz, foco no olhar, expressões faciais e corporais...), elaboração de recursos pedagógicos, e sugestões de atividades ligadas às histórias, que ajudam e facilitam a atuação do educador/narrador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a escola é um espaço dedicado à construção do saber e que a etapa escolar da Educação Infantil é crucial para o pleno desenvolvimento da criança, é fundamental que o educador utilize diversos recursos pedagógicos.

Introduzir a narração de histórias no ambiente escolar, conforme mencionado anteriormente, oferece significativas contribuições tanto para os alunos quanto para a atuação dos professores, uma vez que fomenta nos pequenos o gosto pela leitura e os transforma em participantes ativos do processo, pois poderão debater sobre o que ouviram, favorecendo assim o aprimoramento de suas habilidades de comunicação oral.

Diante disso, é essencial que os educadores obtenham conhecimento sobre essa abordagem para o crescimento das crianças e utilizem-na de maneira eficaz no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação e da Cultura/MEC. Brasília. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil. Acesso em: 28/02/2020

CORSINO, P. **Introdução**. In: CORSINO, P. (org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 1-12.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, L. P. **Introdução à Literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. M. S. V. **A importância da contação de histórias na Educação Infantil.** João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4094/1/FMSVS19032018.pdf. Acesso em: 25/02/2020.

SOUZA, L. O. de; BERNADINO, A. D. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Educere et Educare, revista de Educação, ISSN 1809-5208, vol. 6, nº 12, jul./dez. 2011, p. 235-249. Unioeste, Campus de Cascavel. Disponível em: http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891. Acesso em: 31/03/2020.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 9. ed. São Paulo: Global, 1994.

CAPÍTULO 03

A COMUNICAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

Franceilda Dias Lima[1], Mabson de Jesus Gomes dos Santos[2], Cláudio Gonçalves da Silva[3], Calebe Borges Romão[4], Ana Caroline Lobo dos Santos[5], Mauro Reges Borges Amorim[6]

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia /Faculdade do Sertão Central | FASEC, [2]Doutorando em Educação- UNICRISTIAN – Christian School of Orlando llc; [3]Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão - Centro de Ciências de Chapadinha (CCCh). Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola; [4] Especialista Ensino de Ciência e Matemática pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano; [5] Especialista em Psicopedagogia Clínica pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano; [6] Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática pela Sociedade de Educação Continuada, EDUCON.

RESUMO:
A família e a escola são vistas como ambientes essenciais para o desenvolvimento humano, sendo desejável que exista uma conexão adequada entre eles. Com base nessa ideia, este artigo tem como finalidade investigar as interações que ocorrem entre a escola e as famílias de crianças que apresentam baixo desempenho escolar, enfatizando que a instituição em questão adota o sistema de progressão continuada. A fundamentação teórica do presente estudo foi a abordagem bioecológica. A pesquisa foi realizada com a participação de seis crianças, seus responsáveis e professoras. A coleta de informações ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e observações. Os dados foram organizados em duas categorias: envolvimento e comunicação. Embora os resultados evidenciem a comunicação como o principal meio de troca entre esses dois ambientes, é necessário que ela seja aprimorada. Tanto a família quanto a escola reconhecem a importância de colaborar, mas essa relação precisa ser reconstruída, pois se revela desequilibrada e cheia de preconceitos.
Palavras-chave: Interações entre Família e Escola, Educação Básica, Colaboração.

INTRODUÇÃO

A comunicação entre escola e família constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento escolar dos alunos. Quando bem estabelecida, essa relação favorece o acompanhamento do processo de aprendizagem, fortalece o vínculo afetivo com a escola e contribui para a construção de uma educação mais participativa. Porém, mesmo sendo uma parceria essencial, ainda existem desafios que dificultam sua efetivação no cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se a falta de tempo dos responsáveis para participarem da vida escolar dos filhos, em razão de jornadas de trabalho extensas e múltiplas responsabilidades.

Para minimizar esses obstáculos, a utilização de ferramentas digitais tem se mostrado uma alternativa eficaz para manter os responsáveis mais próximos da vida escolar dos alunos. Recursos como grupos de WhatsApp, plataformas de comunicação, bilhetes e mensagens permitem maior interação entre pais e professores. Nesse sentido, Gouveia, Siqueira e Mól (2022, p. 45) ressaltam que, o uso das tecnologias digitais serviu para o compartilhamento de informações, de conteúdo escolar e de uma maior aproximação das famílias (mesmo que de forma virtual) com a escola, possibilitando a participação, o interesse e o comprometimento de pais e crianças no cumprimento das tarefas da escola.

A relação entre escola e família é reconhecida como fundamental para o sucesso escolar dos estudantes, uma vez que contribui tanto para o desempenho acadêmico quanto para o desenvolvimento social e emocional. A escola e a família, embora com funções distintas, são instituições complementares na formação da criança e do adolescente: a escola sistematiza o conhecimento e promove a socialização, enquanto a família é o primeiro espaço de educação.

Além disso, a participação ativa da família na vida escolar dos filhos contribui para a criação de um ambiente mais motivador e acolhedor, no qual os estudantes se sentem apoiados e valorizados. Pais e responsáveis que acompanham tarefas, comparecem a reuniões e dialogam com professores

demonstram às crianças a importância da educação, incentivando o desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade.

Por outro lado, cabe à escola assumir o papel de mediadora dessa comunicação, buscando estratégias que promovam o envolvimento familiar de maneira clara, respeitosa e acessível. Isso inclui não apenas o uso de tecnologias digitais, mas também a realização de encontros presenciais, eventos escolares e momentos de diálogo individualizado, nos quais seja possível compartilhar informações sobre o processo de aprendizagem e escutar as demandas das famílias.

Portanto, a comunicação entre escola e família não pode ser vista como tarefa secundária. Ela precisa ser planejada de forma contínua e dialógica, de modo a superar barreiras e construir uma parceria sólida. Apesar dos desafios existentes, como falta de tempo, conflitos e desigualdades, as possibilidades são inúmeras quando se aposta no respeito, na escuta ativa e na corresponsabilidade pela educação dos alunos. Dessa maneira, a cooperação entre essas duas instituições torna-se um caminho indispensável para o fortalecimento da aprendizagem e para a formação integral dos estudantes.

METODOLOGIA

Este projeto será desenvolvido a partir de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e quantitativa, tendo como objeto central a análise da comunicação entre escola e família. Conforme Gil (2008), a pesquisa de campo caracteriza-se pela coleta de dados diretamente com os sujeitos envolvidos, permitindo compreender os fenômenos em seu contexto natural. A adoção de métodos mistos justifica-se pela necessidade de captar tanto os aspectos mensuráveis da interação (quantitativo) quanto as percepções, desafios e experiências subjetivas dos participantes (qualitativo).

De acordo com Lakatos e Marconi (2010), a abordagem qualitativa possibilita interpretar significados e compreender a complexidade das relações sociais, enquanto a abordagem quantitativa permite mensurar e comparar dados, garantindo maior confiabilidade na análise. Assim, a combinação das

duas dimensões enriquece o estudo, oferecendo uma visão ampla e consistente sobre a problemática.

Autores da área destacam a relevância do tema: Ferreira (2016) evidencia que as pesquisas sobre família e escola se concentram em políticas educacionais, representações sociais e práticas de interação. No campo da Educação Infantil, Costa e Sousa (2025) ressaltam que a comunicação transparente e respeitosa fortalece o vínculo pedagógico. Santana et al. (2022), por sua vez, demonstram que projetos de encontros reflexivos e palestras potencializam a integração entre famílias e instituições de ensino.

Seguindo a estrutura metodológica proposta por Gil (2008), o trabalho será organizado em etapas sequenciais:

- Diagnóstico da realidade – levantamento inicial, por meio de questionários e observações, sobre como ocorre a comunicação entre a escola e as famílias, identificando dificuldades e potencialidades.
- Planejamento de estratégias de comunicação – definição, a partir dos dados coletados, de ações que favoreçam maior aproximação entre escola e família, respeitando os recursos institucionais disponíveis.
- Adoção de tecnologias digitais – uso de ferramentas como grupos de WhatsApp, reuniões online e plataformas escolares, ampliando o diálogo e possibilitando a participação das famílias mesmo em situações de distância física.
- Implementação de práticas de integração – realização de encontros presenciais e virtuais, envio de bilhetes informativos, projetos coletivos e criação de espaços de escuta ativa para que os pais possam expor dúvidas e sugestões.
- Acompanhamento e avaliação – monitoramento contínuo dos resultados obtidos, avaliando se as estratégias implementadas contribuem para uma comunicação mais efetiva e para o fortalecimento do vínculo escola-família.

Justificativa da metodologia

A escolha desta metodologia busca não apenas quantificar dados, mas também compreender o sentido atribuído pelos sujeitos às práticas comunicativas. Como reforça Gil (2008), a pesquisa de campo, quando

articulada a métodos qualitativos, permite captar a complexidade dos fenômenos sociais em sua realidade concreta. Assim, as ações propostas visam tornar a comunicação mais clara, acessível e participativa, consolidando uma parceria sólida entre escola e família e contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A família e a escola representam, sem dúvida, dois contextos fundamentais para o desenvolvimento das crianças. É essencial que essas duas esferas se conheçam e se reconheçam mutuamente, com o objetivo de criar estratégias que proporcionem condições mais adequadas para o pleno e integral crescimento dos pequenos que a elas pertencem (Chechia, 2002; Magalhães, 2004; Oliveira, 2004).

Considera-se essa interação visando à corresponsabilidade na educação infantil, que deve ser fundamentada em uma postura democrática, onde o respeito pela diversidade cultural prevaleça, respeitando as particularidades dos papéis de cada indivíduo presente nesses ambientes (Silva, 2001).

Para entender essa relação, é necessário examinar todas as influências que a impactam, sendo essencial o conhecimento dos contextos familiar e escolar e suas condições particulares (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Confirmando essa afirmação, a pesquisa em questão teve como finalidade investigar as conexões entre a escola e a família de alunos com desempenho escolar insatisfatório, em um ambiente educacional onde se aplica a política de progressão continuada, buscando captar a perspectiva de estudantes, responsáveis e professores sobre as interações entre esses dois contextos e suas percepções e entendimentos acerca da progressão continuada.

O presente estudo utiliza a abordagem bioecológica proposta por Bronfenbrenner (1996) como base teórica. Segundo esse autor, o desenvolvimento é um processo de interação mútua, que ocorre entre as características do indivíduo e seu ambiente, se desdobrando ao longo do

tempo e influenciado por fatores de outros contextos. Assim, tanto o indivíduo em desenvolvimento é alterado ao se engajar com um ambiente que oferece oportunidades, quanto esse ambiente é transformado pela interação com o indivíduo, caracterizando-se como um processo de mão dupla.

A abordagem bioecológica, portanto, entende o desenvolvimento como tanto gerador quanto resultado dos processos interativos – que precisam ser recíprocos – entre o ser humano, dotado de uma atividade biopsicológica, e os diversos contextos, sendo essencial que esse desenvolvimento aconteça sob uma ótica temporal.

Esse referencial oferece uma perspectiva sistêmica sobre o fenômeno a ser examinado, pois permite entender os processos psicológicos como sendo "(...) atributos dos sistemas, onde o indivíduo é apenas um dos componentes, com a ênfase principal nos processos e nas interações" (Narvaz & Koller, 2005, p. 52). De acordo com Bronfenbrenner (1999), os processos são vistos como os principais vínculos entre as propriedades individuais e o contexto, sendo descritos como os "mecanismos do desenvolvimento". Embora atuem como fatores impulsionadores, os processos proximais não são independentes; seu impacto sobre o indivíduo varia conforme as relações que se estabelecem com suas características biopsicológicas, o ambiente, além das continuidades e descontinuidades sociais ao longo do tempo e do período histórico em que a pessoa reside. Em resumo, eles dependerão das particularidades do indivíduo, do período e dos contextos.

Os contextos, conforme Bronfenbrenner (1996), podem ser vistos como uma série de estruturas interligadas, organizadas em quatro níveis distintos: micro, meso, exo e macrossistema. O nível mais interno é denominado microssistema, que pode incluir locais como a residência, a sala de aula ou a igreja. O segundo nível, conhecido como mesossistema, é caracterizado pelas interações entre dois ou mais ambientes nos quais o indivíduo está ativamente envolvido, como no caso da relação entre família e escola. O terceiro nível, o exossistema, refere-se à rede de conexões entre o ambiente mais próximo, onde o indivíduo atua, e outros ambientes com os quais não tem participação direta, mas que possuem propriedades que afetam sua rotina. Por fim, o macrossistema, que é o nível mais externo, é descrito como um sistema de

ideias, valores, crenças e ideologias que fundamentam a estrutura dos conteúdos presentes no micro, meso e exossistemas.

O referencial utilizado, portanto, permite a análise das intrincadas relações que se formam entre as famílias e a escola, que é o foco deste estudo, inserindo essa análise, sob a ótica bioecológica, em um modelo de mesossistema.

Entretanto, não é viável investigar esse fenômeno sem considerar, de forma cuidadosa, tanto o microssistema, que é constituído por contextos isolados, quanto o macrossistema, que enfatiza especificamente a cultura educacional e familiar, as ideologias predominantes e as políticas de educação. Nesse contexto, a política de progressão continuada destaca-se como uma influência significativa do macrossistema nos contextos escolar e familiar.

A implementação do sistema de progressão continuada no Estado de São Paulo teve início em 1998, quando o ensino fundamental, que anteriormente abrangia oito anos, passou a ser formalmente estruturado em ciclo I (abrangendo as antigas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) e ciclo II (que compreende as antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries).

A escola estruturada em ciclos deve assegurar, conforme a Indicação No. 08/97 (1997), a continuidade da progressão dos alunos ao longo de cada ciclo, substituindo a noção de retenção pela prática de um aprendizado progressivo e constante, afastando-se de avaliações e medidas julgativas.

Embora a proposta de "não avaliação" seja apresentada, o mesmo documento menciona uma avaliação externa com o objetivo de examinar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem proporcionado pelas escolas. Para o Governo Federal, isso se refere às provas do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), enquanto para o Governo do Estado de São Paulo, trata-se das avaliações do SARESP (Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo).

No ano da pesquisa, o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) consistia em uma avaliação realizada ao final da quarta e oitava séries do ensino fundamental, com duração de oito anos, realizada por um órgão externo à escola, com o objetivo de avaliar as habilidades cognitivas de leitura, escrita e matemática. Conforme indicado pela

Secretaria Estadual de Educação, até o ano de 2010, foram implementadas treze edições do SARESP, visando a obtenção de indicadores educacionais que pudessem contribuir para a tomada de decisões e a elaboração de propostas de intervenção de caráter técnico-pedagógico, com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação no estado de São Paulo.

A análise crítica da política de progressão continuada e da avaliação do SARESP não é o foco deste trabalho, sendo, portanto, postergada para outra oportunidade. No entanto, a compreensão das políticas educacionais é essencial, uma vez que o referencial teórico adotado as concebe como importantes fontes indiretas de influência nas relações estabelecidas no interior das unidades escolares. Ademais, os estudos acerca da relação entre família e escola podem fornecer subsídios para avaliar as repercussões destas políticas no desenvolvimento de cada um de seus integrantes (Sigolo, 2009).

Dessa forma, compreender as influências do contexto se mostra como um aspecto de suma importância para a análise das interconexões estabelecidas entre família e escola, bem como para o entendimento das singularidades de ambas as instituições, as quais se revelam imprescindíveis ao desenvolvimento infantil.

Ambos os contextos apresentam especificidades que devem ser compreendidas, respeitadas e valorizadas. Famílias e docentes podem estabelecer parcerias, de modo a aprenderem mutuamente, na medida em que lhes são reconhecidas competências educacionais específicas que podem (e devem) ser compartilhadas para o benefício do educando (Silva, 2001).

Para que se estabeleça uma relação entre a família e a escola pautada em pressupostos de igualdade, faz-se necessário que os pais se aproximem do ambiente escolar. Essa nova perspectiva implica, obrigatoriamente, em uma transformação das relações sociais tradicionais e culturalmente construídas. A relação entre a família e a escola, geralmente caracterizada por um fluxo unidirecional e preconceituoso de informações, atribui aos responsáveis das camadas populares uma parcela significativa da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem enfrentadas por crianças e adolescentes. Tais famílias são frequentemente estigmatizadas como desinteressadas e ausentes do envolvimento com a escolarização dos filhos.

O contato com tais famílias é estabelecido apenas quando o educando apresenta problemas disciplinares ou comportamentais, o que indica que a causa dessas perturbações pode estar na desestrutura familiar (Romanelli, 2009). Dessa forma, a instituição de ensino reconhece a importância do apoio e acompanhamento dos responsáveis no processo de escolarização de seus filhos. No entanto, como afirma Romanelli, tais concepções são fundamentadas em representações negativas sobre a família, baseadas no senso comum, as quais se perpetuam no interior das escolas.

Com o objetivo de analisar tais interações e relações entre famílias e escola, buscando compreendê-las e suplantar, assim, o senso comum, Bhering (2003), Bhering e De Nez (2002) e Bhering e Siraj-Blatchford (1999) realizaram alguns estudos envolvendo responsáveis, docentes e crianças, buscando melhor conhecer as interconexões entre eles estabelecidas. Os resultados da pesquisa indicam que as famílias brasileiras participam ativamente do processo de escolarização, seja de forma direta ou indireta, e que acreditam estar investindo de maneira adequada para o sucesso de seus filhos. Com o intuito de confirmar a participação familiar no ambiente escolar, as autoras desenvolveram três categorias de análise: comunicação, ajuda e envolvimento.

A comunicação é considerada uma categoria essencial para o fortalecimento das demais (Bhering, 2003; Bhering & De Nez, 2002; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999).

A referida categoria é classificada como "instrumento que viabiliza a relação família-escola, podendo atuar como facilitador e promotor da relação" (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999, p. 210). Esse intercâmbio pode se dar de diferentes maneiras, tais como: por meio de bilhetes, recados transmitidos pelos filhos ou conhecidos, reuniões bimestrais ou contatos esporádicos.

O envolvimento paterno, conforme destacado por Silva (2001), está associado às atividades de escolarização da criança. Conforme Bhering e Siraj-Blatchford (1999), tal envolvimento pode estar associado a atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente residencial. As abordagens apresentadas são diversificadas e abrangentes, enfocando os procedimentos empregados pelos genitores para auxiliar seus descendentes no processo de escolarização.

Conforme Bhering e Siraj-Blatchford (1999), tais atividades estão "fortemente relacionadas às atividades intelectuais que requerem dos pais uma preparação, uma orientação constante vinda dos professores e ainda uma avaliação periódica das atividades e do processo de execução dessas" (p. 205).

A categoria ajuda está relacionada à ideia de prestação de serviços (como feiras, festividades etc.) e auxílios para aquisições de materiais e equipamentos necessários na escola. As contribuições dos pais e responsáveis na Associação de Pais e Mestres (APM), conforme sua estrutura atual, se aproximam da categoria de ajuda, uma vez que têm como objetivo principal a captação de recursos e o apoio à escola em momentos de necessidade.

Para melhor compreensão da dinâmica entre os conceitos de comunicação, envolvimento e ajuda, Bhering e SirajBlatchford (1999) desenvolveram uma metáfora, segundo a qual buscam explicitar a função de cada uma das três categorias, salientando o papel fundamental da comunicação. As relações estabelecidas entre família e escola são comparadas às trocas e negociações entre ilhas, realizadas por meio de embarcações como barcos e navios. As famílias e as instituições de ensino são comparadas a ilhas que, para atingirem a eficiência e a produtividade, dependem mutuamente de recursos. A troca de produtos entre as ilhas será realizada por meio de navios e barcos, representando a comunicação, o envolvimento e a assistência necessários para a continuidade do processo. A forma como professores e responsáveis (sujeitos ativos das ilhas) estabelecem trocas entre si, portanto, se comunicam, determinará a natureza das relações e a utilidade e função dos produtos trocados. Dessa maneira, a comunicação emerge como um fator crucial, conforme afirmam as autoras:

> Torna-se imprescindível, portanto, que a instituição de ensino e os genitores estabeleçam uma comunicação mais eficaz, de modo que as "negociações" sejam conduzidas de forma a satisfazer ambas as partes. Neste contexto, a comunicação constitui o elemento fundamental. De acordo com Bhering e Siraj-Blatchford (1999), todas as demais modalidades de envolvimento paterno são fundamentadas nos processos empregados para a compreensão mútua.

A instituição escolar é considerada o ambiente no qual os processos comunicativos são iniciados. Dessa forma, caso não sejam desenvolvidas maneiras eficazes e adequadas para realizar tal comunicação, haverá repercussão negativa nas relações entre as instâncias (Bhering, 2003).

A despeito da importância e do alcance das pesquisas realizadas sobre a temática, pode-se constatar uma lacuna no que tange aos estudos focando o contexto de progressão continuada (Chechia, 2002; Lollato, 2000; Oliveira, 2004; Perez, 2000; Ribeiro, 2004). Destaca-se ainda que somente algumas pesquisas concebem os alunos como importantes atores nesse processo interativo (Lollato, 2000; Magalhães, 2004).

Conforme estabelecido, a função exercida pelas crianças e alunos no âmbito das relações estabelecidas entre família e escola é de suma importância. Seja como causa ou efeito de alterações nas interconexões entre os atores das duas instâncias, a criança apresenta-se como um importante ator social e, como tal, não pode ser ignorada pelas pesquisas (Perrenoud, 2001).

Diante do exposto, o presente estudo objetivou compreender as interconexões entre escola e famílias de crianças com baixo rendimento escolar em um espaço onde vigore a política educacional da Progressão Continuada, buscando compreender as concepções e vivências de alunos, docentes e responsáveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram organizados em duas categorias. A primeira categoria, comunicação, conforme Bhering e Siraj-Blatchford (1999); Bhering e De Nez (2002) e Bhering (2003), diz respeito às interações e trocas que acontecem entre dois ou mais ambientes e/ou indivíduos, podendo ocorrer de forma presencial, através de textos escritos, como bilhetes, ou recados transmitidos verbalmente por outras pessoas que fazem parte desses cenários. A segunda categoria, chamada de envolvimento, é descrita por Bhering e Siraj-Blatchford (1999) como os apoios e recursos que os responsáveis oferecem para auxiliar as crianças no processo educacional, podendo esse suporte acontecer tanto em casa quanto na escola.

A interação entre os diferentes ambientes é crucial para o crescimento dos indivíduos que os frequenta, conforme mencionado por Bronfenbrenner (1996): “o potencial de desenvolvimento decorrente da participação em

diversos ambientes está diretamente relacionado à eficácia e à profundidade da comunicação bidirecional entre esses ambientes" (p. 167).

Os métodos de comunicação mencionados pelos participantes da pesquisa incluíram anotações em cadernos, diálogos momentâneos com a professora na entrada e saída da instituição de ensino e as reuniões com os pais. Segundo os responsáveis, as reuniões que ocorrem a cada dois meses constituem uma ocasião valiosa para o intercâmbio de informações entre os dois ambientes. Assim, é possível afirmar que essas reuniões são vistas como o principal meio de informação formalizada (Homem, 2000).

Os encontros a cada dois meses são citados por todas as responsáveis e educadores como momentos para abordar o comportamento das crianças na sala de aula e seu desempenho acadêmico. Embora sejam tidos como momentos apropriados para conversas, com a expectativa de diálogo, as mães enfatizam que frequentemente atuam mais como ouvintes do que como participantes ativas, expressando descontentamento em relação às reuniões, mencionando que recebem apenas críticas sobre seus filhos, sem qualquer orientação sobre como podem apoiá-los.

Para as crianças, as assembleias são vistas como chances para que seus responsáveis conheçam o ambiente escolar. Durante esses momentos, pode-se notar que os alunos se sentem orgulhosos ao mostrar aos familiares seus colegas, os profissionais da escola e as instalações. Apesar de apreciarem essas reuniões, eles comentam que ficam de fora das conversas que ocorrem nelas, recebendo informações sobre o que foi discutido apenas quando são questionados pelos responsáveis a mudarem seu desempenho ou comportamento. Em certas ocasiões, quando demonstram progresso, são elogiados e recompensados, assim percebendo o que foi tratado na reunião.

É possível deduzir, a partir dos relatos das crianças, que elas não se envolvem ativamente nas situações de reunião. Como observa Silva (2001), a relação entre a família e a escola é geralmente vista sob uma perspectiva "adultocêntrica", em que a visão infantil tem pouco peso nessa interação. Entretanto, as informações disponíveis indicam que as crianças têm opiniões sobre as relações e são impactadas diretamente pelas escolhas e atitudes tomadas pela família e pela escola. A infância não é contemplada com o direito

de participar de forma democrática. Há discussões "sobre ela" e "para ela", mas raramente "com ela" e "conforme sua visão", ou seja, sem a devida consideração por sua "voz".

Conforme Perrenoud (2001), a criança, que é vista como onipresente, acaba se tornando um participante relegado dentro dessa interação; ainda assim, é por meio dela que se estabelece a relação entre a família e a escola. Dessa forma, surge um paradoxo no papel infantil, onde, embora seja a responsável por iniciar essas conexões, fica excluída delas.

Em relação às reuniões, as educadoras, mesmo considerando esses encontros como essenciais para a comunicação entre os dois grupos, criticam a ausência de participação dos responsáveis. Todas as três professoras concordaram que as mães das crianças mais “desafiadoras” não compareciam, muitas vezes enviando outras pessoas ou não estabelecendo contato algum. Elas reconhecem que a realização das reuniões durante o horário de trabalho impede muitos pais de comparecer, mas ainda assim não hesitam em considerá-los desinteressados e negligentes.

Nota-se, portanto, uma contradição nos relatos e atitudes das professoras, que professam entender as dificuldades enfrentadas pelas famílias e, simultaneamente, afirmam que essas famílias demonstram desinteresse pela educação dos filhos.

As três docentes argumentam que a falta de interesse resulta da “desestruturação familiar”. Elas mencionam que uma família “estruturada” é aquela em que pai, mãe e filhos convivem sob o mesmo teto. Embora ressaltem que o divórcio não seja um obstáculo, mas, sim, o afastamento do pai, as educadoras se contradizem ao sustentarem que uma configuração familiar que foge dos padrões tradicionais é a “responsável” pelos “problemas” que a criança pode apresentar.

De acordo com Perez (2009), as famílias têm enfrentado transformações em sua composição e organização em decorrência das mudanças sociais que ocorrem em contextos mais amplos. Contudo, a escola fundamenta-se em um modelo idealizado de família, que é a família nuclear. A adesão a esse paradigma acaba por reforçar um discurso discriminatório, o qual atribui

qualquer dificuldade enfrentada pelos integrantes de famílias que não se encaixam nesse formato à desestruturação familiar.

Como menciona Carvalho (2000), o modelo nuclear “se afasta de uma grande quantidade de famílias nestes tempos de aumento da pobreza econômica, mães trabalhando, estresse familiar, divórcios e mulheres à frente do lar” (p. 149), gerando estigmas e rótulos que as caracterizam como famílias “incorretas”, “desinteressadas” e “desestruturadas”.

As famílias envolvidas na pesquisa, contrariamente ao que é frequentemente sugerido pelas instituições educacionais, declararam ter interesse na educação de seus filhos, reconhecendo-a como um meio de ascensão social para suas crianças. Dessa forma, elas procuram adotar estratégias que possam atender às solicitações de participação feitas pela escola, mesmo que não consigam estar presentes nas reuniões bimestrais. Esta informação reitera o que já foi apresentado no estudo realizado por Ribeiro e Andrade (2006), que destacou a valorização da educação dos filhos como um consenso entre os pais que participaram da pesquisa.

Por conseguinte, os profissionais da educação devem entender que as realidades materiais, culturais e sociais das famílias que atendem são distintas. Portanto, não é viável estabelecer um modelo ideal de família, e muito menos de comunicação e interação entre os dois grupos. As famílias não podem ser tratadas como únicas e adequadas.

Apesar de sempre procurarem participar e se envolver nas reuniões, quatro responsáveis compartilharam que ficaram incomodadas com a forma como esses encontros aconteciam. Elas disseram que algumas atitudes das professoras as deixavam desconfortáveis. Por exemplo, compartilhar as dificuldades dos filhos na frente de todos os pais foi visto como algo negativo e que acabava deixando algumas mães mais inseguras, o que as levava a evitar participar de outras reuniões.

Essas responsáveis também destacaram que os encontros eram muito unilaterais e tinham uma estrutura hierárquica, o que dificultava criar uma relação de confiança entre pais e professores. Sem esse vínculo de confiança, elas acharam difícil que os pais participassem ativamente. Essas características impactaram claramente a dinâmica das reuniões, como foi

possível perceber. As mães pouco conversavam com as professoras, mas na reunião ou após ela, reclamavam e questionavam umas às outras.

As mães entrevistadas dizem que, para que uma reunião seja realmente eficaz e favoreça a comunicação entre os diferentes contextos, ela precisa acontecer em um ambiente de confiança e respeito pelas opiniões das famílias. Em outras palavras, deve ser um espaço onde todos possam ouvir e serem ouvidos de forma igualitária.

As sugestões dessas responsáveis estão alinhadas com o que Bronfenbrenner (1996) propõe como os três pilares essenciais para uma interação de qualidade: comunicação de mão dupla, confiança recíproca entre todos os envolvidos e um equilíbrio de poder na conversa.

Quando a relação não é mútua, ela fica mais rígida e sem confiança, criando uma hierarquia. Nesse caso, é comum que as pessoas se afastem e fiquem mais distantes da escola e dos familiares. Foi isso que cinco responsáveis entrevistados disseram: eles relatam que, depois de participarem de reuniões em que se sentiram passivos, acabam perdendo o interesse pelos próximos encontros. No entanto, essa atitude dos responsáveis costuma ser interpretada pela escola como resistência ou falta de interesse pelos assuntos relacionados à educação dos filhos.

Os temas e as maneiras de abordá-los também são fatores que provocam o retraimento e o distanciamento. De acordo com todas as responsáveis e professoras participantes, as reuniões abordam três aspectos principais: o desempenho escolar, o comportamento e os auxílios à escola (APM), sempre destacando os “erros” dos familiares e apontando o que precisa ser aprimorado.

Além dos tópicos mencionados, o funcionamento da escola e o trabalho pedagógico são discutidos de forma superficial nas reuniões. Quatro responsáveis destacaram que, para obter informações sobre o conteúdo abordado em sala de aula, precisavam consultar os cadernos dos filhos ou pedir que eles explicassem.

Na visão das três professoras, esses assuntos não precisam ser discutidos com os pais, pois são de difícil entendimento. As professoras afirmaram que se trata de temas sobre os quais os pais não têm poder de

decisão e, portanto, não precisam ser informados. Manifestaram a ideia de que a relação entre família e escola é vista como uma interação entre especialistas e leigos, o que a torna distante e transforma a atividade docente em uma tarefa isolada e excludente (Silva, 2001).

Constatou-se um desencontro de informações relacionadas às duas questões, o que pode ser apreendido no depoimento de três mães que acreditam que seus filhos possam ser reprovados ao final do ciclo I devido à suspensão da legislação que adota os ciclos, desconhecendo que essa possibilidade é prescrita exatamente pela mesma lei. Constatou-se que há confusões e interpretações equivocadas do regime de progressão continuada, o que pode ser justificado pela falta de informação das responsáveis sobre a legislação.

Segundo a percepção das três professoras, os informes transmitidos nas reuniões foram suficientes para esclarecer as famílias sobre tal política educacional. Durante a observação dos encontros, foi possível constatar que, nas três salas, o informe sobre a possibilidade de reprovação ao final do ciclo I foi transmitido de maneira superficial, sem aprofundamentos. Tal fato gerou interpretações equivocadas por parte das responsáveis.

A escassez de informações foi igualmente enfatizada nos relatos de quatro alunos, que manifestavam dúvidas acerca de determinadas medidas implementadas pela instituição de ensino, tais como a aprovação sem a obtenção do rendimento esperado. Ademais, os alunos demonstravam não compreender o motivo pelo qual haviam sido aprovados até a quarta série sem terem aprendido adequadamente.

Em contrapartida, as avaliações receberam maior ênfase nas comunicações entre família e escola. As três docentes informaram os pais sobre a referida avaliação nas reuniões, desde o segundo bimestre, salientando o importante papel da família no estímulo aos estudos dos alunos e sua co-responsabilidade no rendimento dos filhos na avaliação.

É importante destacar que a implementação da progressão continuada no estado ocorreu de maneira impositiva, sem discussões prévias com os docentes e sem uma preparação específica, o que pode resultar em

interpretações enviesadas por parte dos professores sobre o funcionamento dos ciclos e suas formas de avaliação (Magalhães, 2004).

No entanto, apesar da possibilidade de as professoras não estarem adequadamente familiarizadas com as novas políticas educacionais, há diferenças na forma como elas as transmitem. Constata-se que as docentes fornecem informações às famílias, de maneira mais ou menos aprofundada, de acordo com o auxílio necessário.

Diante dos resultados obtidos, é possível sinalizar a necessidade de mudanças nas formas como ocorrem as relações comunicativas, superando a cultura da negatividade e da hierarquia e buscando criar maiores espaços de diálogo entre as duas instituições.

De acordo com Bhering e Siraj-Blatchford (1999), o envolvimento pode ser compreendido como a assistência dos responsáveis nas atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem das crianças, tanto no ambiente doméstico quanto no escolar. Para as docentes, o envolvimento está relacionado ao grau de suporte oferecido pelos pais às crianças no momento da realização das tarefas, além do comparecimento às reuniões.

Segundo as responsáveis, o envolvimento com a escolarização de seus filhos vai além da simples assistência nas tarefas escolares, abrangendo, sobretudo, a organização do cotidiano infantil e a criação de condições favoráveis à permanência deles na escola. Não obstante, as tarefas de casa são valorizadas e há um comprometimento com o apoio na realização dos deveres dos filhos, mesmo que haja recursos materiais e simbólicos desiguais entre as participantes para fazer frente às exigências desse processo.

Esses dados corroboram os achados de Resende (2008), que comprovam que os responsáveis de diferentes estratos sociais defendem "unanimemente a importância do dever de casa e argumentam que a família não pode deixar somente para a escola a responsabilidade pela aprendizagem dos filhos, devendo implicar-se com esse processo, inclusive apoiando a realização dos deveres" (p. 389). No entanto, esse apoio frequentemente gera desgastes e tensões devido à falta de domínio do que é solicitado pela escola.

No entanto, a instituição de ensino concebe a supervisão dos responsáveis na tarefa de casa como uma das poucas formas de envolvimento

com a escolarização dos filhos, considerando negligentes e desinteressadas as famílias que não oferecem esse suporte, o que evidencia um desrespeito às condições simbólicas, materiais e culturais dos familiares de cada criança.

Conforme Carvalho (1996), o encaminhamento das atividades de casa pode ser interpretado como uma intromissão na esfera das práticas educativas familiares, uma vez que é a instituição escolar que estabelece as modalidades de assistência, concebendo, portanto, um modelo singular de apoio, considerado "adequado", sem considerar as condições socioeconômicas e culturais de cada família.

Com base nos dados obtidos nas categorias "comunicação" e "envolvimento", é possível afirmar que a relação entre a família e a escola apresenta múltiplas facetas, exigindo discussões e aprimoramentos contínuos. A despeito dos contratempos, tal interconexão mostra-se imprescindível para o desenvolvimento infantil, como afirma Bronfenbrenner (1996):

O potencial desenvolvimento de um ambiente aumenta em função do número de vínculos apoiadores existentes entre aqueles ambientes e outros ambientes (tais como a casa e a família). Dessa forma, a condição menos favorável para o desenvolvimento é aquela em que os vínculos suplementares ou não são apoiadores ou estão completamente ausentes, quando o mesossistema está fragilmente vinculado (p. 165).

A comunicação é apontada como um elemento crucial para o estabelecimento de envolvimento, ajuda e participação democrática nos contextos interativos. Para que haja uma comunicação adequada e a aproximação entre famílias e escola, mudanças são necessárias. No entanto, a modificação de uma cultura escolar demanda uma compreensão mais abrangente do trabalho docente e sua formação, bem como da questão histórica e cultural envolvendo o envolvimento e a participação dos pais na escola. Estudos mais aprofundados dessas realidades são necessários para o desenvolvimento de estratégias eficazes nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contextos escolar e familiar constituem os dois ambientes de maior importância para o desenvolvimento infantil em nossa sociedade. A comunicação e a colaboração entre ambos são imprescindíveis para que se tornem ambientes benéficos para crianças e adolescentes. Entretanto, os resultados do estudo demonstraram que ainda há uma lacuna no que se refere às interconexões desenvolvidas entre a família e a escola.

Os dados obtidos evidenciaram a desigualdade de forças presente nos contextos analisados, destacando a instituição escolar como detentora do poder, ou seja, a instituição que estabelece as condições para a ocorrência das relações. Ademais, as famílias ainda demonstram dependência em relação à instituição escolar.

As comunicações entre as duas instâncias mostraram-se deficientes, concentradas em reuniões bimestrais entre pais e mestres, nas quais predomina uma postura hierárquica na condução dos encontros e "adultocêntrica".

Durante os encontros, as informações compartilhadas entre as partes envolvidas concentravam-se em três eixos principais: rendimento escolar, problemas de comportamento e auxílios à APM. Excluíam-se dessas discussões explicações relacionadas ao funcionamento da instituição e ao trabalho pedagógico, que a escola considerava desnecessário compartilhar com os responsáveis. A superficialidade das informações e o enfoque negativo atribuídos às reuniões ocasionavam o distanciamento e o retraimento dos familiares.

Ademais, é imprescindível assegurar a participação de crianças e adolescentes nas pesquisas, a fim de discutir questões que lhes afetam diretamente ou de maneira indireta. Isso porque suas formas de conceber, agir e vivenciar o mundo fornecem informações valiosas para a reflexão e a proposição de mudanças. É importante ressaltar que a pesquisa em questão não abarca a totalidade da complexidade inerente aos dois ambientes estudados. No entanto, ela proporciona significativos aportes para a reflexão de

professores, gestores, familiares e demais pesquisadores interessados na temática.

REFERÊNCIAS

BHERING, E. (2003). **Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamenta**l. Contrapontos, 3(3), 483-510.

BHERING, E., & De Nez, T. B. (2002). **Envolvimento de pais em creche**: Possibilidades e dificuldades de parceria. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18(1), 63-73.

BHERING, E., & Siraj-Blatchford, I. (1999). **A relação escolapais**: Um modelo de trocas e colaboração. Cadernos de Pesquisa, (106), 191-216.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (1998). **A pesquisa psicológica** – Análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In G. Romanelli & Z. M. M. Biasoli-Alves (Orgs.), **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa** (pp. 135-157). Ribeirão Preto, SP: Legis Summa.

BOGDAN, R. C., & BIKLEN, S. (1991). **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora.

BRONFENBRENNER, U. (1996). **A ecologia do desenvolvimento humano:** Experimentos naturais e planejamentos (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

BRONFENBRENNER, U. (1999). The bioecological model from life course perspective: Reflections of a participant observer. In: P. Moen, G. H. Elder, Jr, & K. Lüscher (Eds.), Examining lives in the context (pp. 599-649). Washington, DC: American Psychological Association.

BRONFENBRENNER**,** U., & Morris, P. A. (1998). The ecology developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (5th ed., pp. 993-1028). New York: John Wiley Sons.

CARVALHO, M. E. P. (1996). **A família enquanto objeto de política educacional**: Crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola. Temas em Educação, (5), 57-75.

CARVALHO, M. E. P. (2000). **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero**. Cadernos de Pesquisa, (110), 143-155.

CHECHIA, V. A. (2002). **Pais de alunos com sucesso e insucesso escolar**: Percepções da escola do desempenho escolar dos filhos e do envolvimento com o cotidiano escolar. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

DESSEN, M. A., & POLONIA, A. C. (2007). **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia (Ribeirão Preto), 17(36), 21-32. doi: 10.1590/S0103-863X2007000100003.

HOMEM, L. (2000). **Das fragilidades e ambiguidades da relação com os pais na educação pré-escolar**. Infância e Educação: Investigação da Prática, (1), 61-83.

Indicação No. 8/97, de 30 de julho de 1997. (1997, 5 de agosto). Anexada à Deliberação No. 09/97. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Diário Oficial do Estado, seção 1.

LOLLATO, S. O. (2000). **Família e escola: Vivências e concepções de pais, professores e crianças de 1a série do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.

MAGALHÃES, C. R. (2004). Escola e famílias: Mundos que se falam? Um estudo da implementação da progressão continuada. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

NARVAZ, M. G., & Koller, S. H. (2005). **O modelo bioecológico do desenvolvimento humano.** In S. H. Koller (Org.), Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil (pp. 51-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.

OLIVEIRA, A. R. (2004). **Relação escola e famílias:** A visão de professoras e mães de alunos de classes de recuperação paralela. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

PEREZ, M. C. A. (2000). **Família e escola na educação da criança**: Análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

PEREZ, M. C. A. (2009). **A relação família-escola: A escolarização das crianças das camadas populares**. In S. Z. Pinho (Org.), Formação de educadores: O papel do educador e sua formação (pp. 383-396). São Paulo: Editora Unesp.

PERRENOUD, P. (2001). **Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem**, o go-between. In C. Montadon & P. Perrenoud, Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola (pp. 29-56, C. G. da Silva, Trad.). Oeiras, Portugal: Celta.

RESENDE, T. F. (2008). **Entre escolas e famílias:** Revelações dos deveres de casa. Paidéia (Ribeirão Preto), 18(40), 385-398.

RIBEIRO, D. F. (2004). **Os bastidores da família-escola**. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

RIBEIRO, D. F., & Andrade, A. S. (2006). **A assimetria na relação entre família e escola pública**. Paidéia (Ribeiro Preto), 16(35), 385-394. doi: 10.1590/S0103-863X2006000300009

ROMANELLI, G. (2009). **Pais, filhos, alunos**: Famílias de camadas populares e a relação com a escola. In S. Z. Pinho (Org.), Formação de educadores: O papel do educador e sua formação (pp. 371-382). São Paulo: Editora Unesp.

SIGOLO, S. R. R. L. (2009). **As relações entre família e escola:** Perspectiva e desafios. In S. Z. Pinho (Org.), **Formação de educadores**: O papel do educador e sua formação (pp. 397-408). São Paulo: Editora Unesp.

SILVA, P. (2001). **Interface escola-família, um olhar sociológico**: Um estudo etnográfico no 1º ciclo do ensino básico. Tese de Doutorado não publicada, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

STEIN, M. L. (1994). TDE – **Teste do Desempenho Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo. Keila Hellen Barbato Marcondes é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara-SP.

Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo é Professora Doutora da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara-SP.

CAPÍTULO 04

ALFABETIZAÇÃO COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francismar Araújo Costa [1], Mabson de Jesus Gomes dos Santos[2], Cláudio Gonçalves da Silva[3], Calebe Borges Romão[4], Ana Caroline Lobo dos Santos[5], Mauro Reges Borges Amorim[6]

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia /Faculdade do Sertão Central | FASEC, [2]Doutorando em Educação- UNICRISTIAN – Christian School of Orlando llc; [3]Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão - Centro de Ciências de Chapadinha (CCCh). Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola; [4] Especialista Ensino de Ciência e Matemática pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano; [5] Especialista em Psicopedagogia Clínica pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano; [6] Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática pela Sociedade de Educação Continuada, EDUCON.

RESUMO:
O processo de alfabetização é fundamental para o crescimento humano, pois serve como a base crítica para o desenvolvimento educacional, social e cognitivo de um indivíduo. A trajetória histórica da alfabetização no Brasil, desde a vinda dos jesuítas, enfatiza as transformações nos métodos, nas teorias de ensino, na função do educador e nas técnicas pedagógicas. Este estudo objetivou examinar como se dá o processo de alfabetização e aprendizado entre crianças nos anos iniciais, buscando definir o que é alfabetização; reconhecer os obstáculos da aprendizagem; e distinguir os diferentes métodos de ensino. A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica, utilizando conhecimentos previamente publicados para fundamentar as análises. A investigação mostrou que, seja qual for a perspectiva teórica adotada, a alfabetização é um fenômeno contínuo e composto por vários fatores, indo além do simples ensino de letras e sons. Os resultados enfatizaram a necessidade de métodos pedagógicos que levem em conta a realidade e as vivências dos alunos, tornando o processo de alfabetização mais significativo e estimulante.
Palavras-chave: Desenvolvimento integral. Ensino. Processo continuo.

INTRODUÇÃO

Este texto aborda o processo de aprendizado e alfabetização de crianças, um assunto amplo e frequente na atualidade, especialmente nos anos iniciais. A alfabetização é um tema de grande relevância e atrai a atenção de muitos teóricos e estudiosos. Há uma variedade de teorias e métodos que tentam explicar e melhorar o processo de alfabetização, cada um apresentando suas próprias perspectivas e enfoques.

Conforme Soares (2008, p.15), alfabetizar é entendido como o processo de adquirir o sistema de escrita, acompanhado das habilidades de leitura e escrita. Considera-se alfabetizada a pessoa que tem a capacidade de ler e escrever. Ao falar sobre as habilidades de leitura e escrita, refere-se à capacidade de ler e escrever de forma adequada, e não apenas a um processo mecânico da forma escrita da língua. Alfabetizar implica em desenvolver a habilidade de transformar a língua falada em escrita (escrever) e vice-versa, ou seja, interpretar a escrita e a fala (ler).

Dada a intricada e vasta natureza do assunto da alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental, torna-se claro que é um campo de investigação que exige análises detalhadas e soluções efetivas para lidar com os desafios que permanecem. A diversidade de teorias, pontos de vista e metodologias oferecidas por respeitados estudiosos, como Soares (2008), Ferreiro (1991), Piaget (1987), Vygotsky (1998) e Freire (1983), ressalta a profundidade e a complexidade deste domínio de estudo.

Nesse contexto, a psicóloga e pedagoga Emília Ferreiro formulou a Teoria da Psicogênese da Escrita, propondo uma estratégia construtivista para o aprendizado da escrita. Jean Piaget sustentava que o avanço cognitivo da criança acontece de maneira gradual e contínua, afirmando que a alfabetização deve ser ajustada ao nível de desenvolvimento que a criança está vivenciando.

A educadora e linguista Magda Soares destaca-se como uma das principais autoridades no âmbito da alfabetização tanto no Brasil quanto globalmente. Ela possui extensiva experiência em pesquisa e ensino no setor de alfabetização e letramento. Entre suas contribuições, estão a promoção da abordagem socioconstrutivista no ensino da leitura e escrita, além de enfatizar

a relevância da compreensão dos processos cognitivos que fazem parte do aprendizado da linguagem escrita.

Na visão de Soares (2003), “Letrar transcende alfabetizar; é capacitar o indivíduo a ler e escrever em um ambiente onde a escrita e a leitura tenham relevância e façam parte da realidade do estudante.” Soares argumenta que a alfabetização não se limita apenas ao reconhecimento de letras e sons. Os alunos devem ser instruídos a ler e escrever em um contexto que tenha significado, relacionado às suas vivências e ao mundo que os cerca. Assim, a prática da alfabetização se torna mais significativa e estimulante para os estudantes.

Independentemente da estratégia escolhida, há um entendimento comum entre os especialistas de que a alfabetização é uma tarefa complexa, que engloba múltiplos aspectos, incluindo a proficiência na língua falada, o conhecimento anterior sobre o mundo, a interação social, entre outros fatores. Ademais, a alfabetização deve ser vista como um processo ininterrupto, que perdura por toda a existência.

O tema selecionado é relevante devido à necessidade de entender como se dá o processo de alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental. A alfabetização é crucial para o desenvolvimento tanto cognitivo quanto social das crianças, e é alarmante que muitos estudantes ainda não dominem a leitura e a escrita durante essa etapa educacional.

Portanto, investigar e analisar o funcionamento das instituições de ensino, as abordagens pedagógicas que os educadores utilizam, bem como o contexto social e familiar dos alunos, é essencial para identificar as causas dessa dificuldade no processo de alfabetização. Com essas informações, é viável elaborar estratégias e ações que visem a melhoria do ensino e a promoção do processo de alfabetização nas escolas.

Portanto, este estudo é relevante para estudantes, educadores, administradores de instituições de ensino e para a sociedade em geral, já que a alfabetização é uma etapa essencial para o crescimento das competências cognitivas e sociais dos indivíduos. Ademais, elevar a qualidade do ensino e otimizar o processo de alfabetização nas escolas públicas representa uma questão de equidade social e de promoção da igualdade de chances para

todas as crianças. Oliveira (1997, p. 62), ao abordar a teoria de Vygotski, menciona que: “[...] no ambiente escolar, o aprendizado é um resultado almejado, sendo o próprio propósito do processo educativo, e a intervenção se configura como um processo pedagógico privilegiado”.

O objeto de estudo da presente pesquisa fundamenta-se na seguinte questão: "Como ocorre o processo de alfabetização e aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental?"

O presente estudo objetivo investigar o processo de alfabetização e aprendizagem em crianças nos anos iniciais.

A pesquisa em questão foi fundamentada nos pressupostos da pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo a apresentação de conhecimentos baseados em diferentes perspectivas de estudo, a partir de um conhecimento teórico já publicado. Nesse sentido, Tumelero (2019) afirma que "a pesquisa bibliográfica é um procedimento exclusivamente teórico, compreendida como a junção, ou reunião, do que se tem falado sobre determinado tema".

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica foi a metodologia utilizada na elaboração deste trabalho, demonstrando ser uma ferramenta essencial para uma compreensão mais profunda do assunto. A revisão da literatura teve como objetivo identificar e examinar as principais teorias e conceitos já desenvolvidos, oferecendo uma visão completa do cenário atual e apontando áreas que precisam ser exploradas.

Sousa, Oliveira e Alves (2021) estabelecem que, ao caracterizar a pesquisa bibliográfica: A pesquisa se fundamenta no estudo de teorias previamente publicadas; portanto, é essencial que o pesquisador domine a leitura do conhecimento e organize sistematicamente todo o material em análise.

Ao conduzir uma pesquisa bibliográfica, o pesquisador deve ler, refletir e escrever sobre o material estudado, dedicando-se ao estudo para reconstruir e aprimorar os fundamentos teóricos. É fundamental que o pesquisador organize

as obras escolhidas que contribuam para a elaboração da pesquisa em formato de fichas (Sousa; Oliveira; Alves, 2021).

Assim, o levantamento e a seleção de fontes incluíram diversos tipos de materiais, como livros e artigos, além de acessos por meio de bases de dados acadêmicas e bibliográficas.

A análise crítica dos materiais selecionados foi realizada levando em conta a metodologia empregada pelos autores, evidências fornecidas e conclusões obtidas, identificando semelhanças, diferenças e lacunas nas abordagens existentes. Com base nessa análise, procurou-se identificar oportunidades de pesquisa que possam contribuir para o progresso do conhecimento no campo da alfabetização, com o objetivo de aprofundar entendimentos, identificar questões pendentes e apoiar propostas e estratégias eficazes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A alfabetização foi introduzida no Brasil em 1549, durante o Período Colonial, com a chegada dos padres jesuítas. Ao chegarem ao Brasil, os membros da Companhia de Jesus encontraram os indígenas, um povo com um estilo de vida bastante diferente do que os portugueses estavam acostumados. Os habitantes nativos do país se comunicavam principalmente de forma oral, pois ainda não haviam desenvolvido a cultura da leitura e da escrita. Desse modo, os jesuítas se encarregaram de ensinar essas habilidades.

Seja por motivações particulares, como a conversão ao catolicismo, ou pelo anseio de ver esses povos se desenvolverem, a partir desse momento começa a história da alfabetização no Brasil.

O primeiro registro de educação formal no país ocorreu por volta de 1550, durante o domínio dos jesuítas no período colonial. O modelo de ensino adotado na época era baseado na religião, o que era considerado negativo por alguns críticos, pois não respeitava a cultura e o conhecimento dos indígenas. Com a expulsão dos jesuítas pelo marquês de Pombal, em 1759, as escolas chegaram a ter menos de 0,1% da população matriculada.

O Brasil realizou sua primeira tentativa de organização sistemática do ensino em 1876, durante o movimento de fundação da República. Nesse contexto, essa época marca a introdução dos primeiros métodos de ensino da leitura utilizando o alfabeto. Essas metodologias se baseiam em técnicas de composição, ortografia e sílabas, empregando ditado e transcrições. Nesse período, a leitura e a escrita tornaram-se habilidades essenciais, uma vez que os analfabetos eram impedidos de votar.

É importante salientar que, nesse período, eram consideradas alfabetizadas as pessoas que sabiam escrever e ler o próprio nome. Para muitos, essa tarefa era inviável, pois a maior parte da população brasileira era pobre e não havia leis que garantissem o acesso à educação para todos. Nesse contexto, a forma mais simples de aprender o nome adquiria um papel relevante como um primeiro passo no processo de alfabetização.

A segunda fase do processo de alfabetização começou em São Paulo, no final do século XIX, por volta de 1890, quando educadores que apoiavam a relevância da pedagogia e dos métodos analíticos se confrontaram com grupos que defendiam abordagens artificiais mais tradicionais.

O método analítico era ensinado por meio de textos ou sentenças completas, e somente depois eram introduzidas as palavras, sílabas e letras. Durante esse tempo, o termo "alfabetização" surgiu, referindo-se ao ensino conjunto de leitura e escrita. Anteriormente, o objetivo era ensinar as crianças a ler, uma vez que a escrita estava associada à caligrafia.

A terceira etapa da história do alfabetismo aconteceu nos anos 1920, uma época de transformações na educação do Brasil. A psicologia científica do educador Manuel Lorenzo Filho caracterizou essa fase. A partir dos resultados, foi desenvolvido um teste Á-BÊ-CÊ para medir o rendimento dos estudantes e classificá-lo como “fraco”, “moderado” ou “forte”. Quando empregados isoladamente, os métodos sintéticos e analíticos foram considerados ultrapassados. Dessa forma, surgiu o método misto, que empregava elementos de ambos os métodos (Oliveira, 2005 apud Amorim, 2019).

A quarta etapa da história do alfabetismo começou em 1980. Foi nesse período que emergiu o construtivismo contemporâneo de Jean Piaget, rompendo com os métodos precedentes. A abordagem do psicólogo suíço, que

sugere o envolvimento ativo dos estudantes em sala de aula, vem ganhando força e se tornando cada vez mais comum no cenário educacional brasileiro. No entanto, uma desvantagem da disseminação da perspectiva construtiva era a ausência de um método de ensino-aprendizagem estruturado, o que pode ser um dos motivos do baixo desempenho dos estudantes atualmente.

Apesar da expansão do sistema educacional nas últimas décadas, a taxa de crianças analfabetas continua alta, e a pandemia de coronavírus agravou ainda mais a situação.

De acordo com a Pesquisa por Amostra de Domicílios (apud Urânia, 2020), divulgada pelo IBGE em 2019, havia pelo menos 11,3 milhões de analfabetos com mais de 15 anos no Brasil, representando 7% da população. Mais de 750 milhões de pessoas em todo o mundo estão nessa condição, sem oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

A educação ainda não pode ser vista como uma história com um "final feliz". As regiões Nordeste e Norte apresentam a maior taxa média de analfabetismo no Brasil, seguidas pelas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Ademais, somente 13 estados atenderam parcialmente a meta de redução do analfabetismo de 6,5% estabelecida para 2015. O objetivo principal do Plano Nacional de Educação é eliminar o analfabetismo no Brasil até o ano de 2024.

A trajetória do alfabetismo prossegue diariamente nos lares e instituições de ensino de todo o país. É viável transformar a situação atual do país por meio de transmutações, utilizando conhecimento de alta qualidade.

Normas de Alfabetização

Batista e Gomes (2018) estabeleceram que o processo de alfabetização se encaixa no método em que os estudantes tomam o controle do ensino e da aprendizagem, levando em conta, sobretudo, a prática da leitura e da escrita. No entanto, vale ressaltar que esse processo não acontece apenas em uma instituição de ensino. A prática da leitura persiste no mundo contemporâneo na busca incessante pela compreensão e interpretação do cosmos. Nesse contexto, é fundamental expor os conceitos teóricos relacionados ao processo de alfabetização.

Ferreiro (2011) define a alfabetização como o processo inicial de transmissão das habilidades de leitura e escrita. A autora argumenta que a alfabetização é um processo de desenvolvimento de uma prática que acompanha a pessoa ao longo da vida, passando por transformações de acordo com as épocas e culturas em que a criança vive, uma vez que não é um estado fixo, mas um processo em constante aprimoramento.

Leal, Albuquerque e Morais (2010, p. 18) definem a alfabetização como a "apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão por parte dos sujeitos e dos princípios que regem esse sistema notacional". Essa interpretação indica que a alfabetização é o processo de ensinar crianças, jovens e adultos a ler e escrever.

Nesse contexto, Goulart (2001) sugere que a alfabetização está ligada ao processo de codificar os sons em letras para construir a escrita, assim como decodificar as letras e associá-las aos sons que produzem, o que resulta na leitura. Chegando, portanto, ao processo de alfabetização, que consiste na capacidade de ler e escrever. O autor destaca a importância de adotar métodos que preservem a ideia de sujeito e não se restrinjam à gramática, para não comprometer o progresso da alfabetização.

Assim, é pertinente mencionar o que Goulart (2013) afirma:

> Nas propostas de trabalho para a alfabetização escolar, a repetição de textos e de tudo – a repetição para organizar e catequizar – continua a prevalecer dentro de uma sociedade concebida de forma unidimensional. Embora haja propostas e diretrizes aparentemente inovadoras, a ideia de unidade na diversidade persiste, assim como o deslocamento das práticas para o foco em novas categorias, como os gêneros (do discurso?). persistem em agir para submeter os indivíduos, negando o plurilinguismo de suas falas (Goulart, 2013, p.73).

Magda Soares estabelece que alfabetizar é "promover a aquisição do alfabeto" ou a "capacidade de ler e escrever". Segundo a autora, a alfabetização é "um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita" (Soares, 2017, p. 331). No entanto, "a alfabetização não se limita apenas a isso, alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar" (Soares, 2017, p. 97).

> Uma criança que, antes mesmo de ser escolarizada, e que ainda não tenha aprendido a ler e escrever, mas que tem contato com livros e

> revistas, ouve histórias contadas por pessoas alfabetizadas, presencia a prática de leitura e escrita e, a partir disso, se interessa por ler, mesmo que seja apenas encenação, criando seus próprios textos “lidos”, também pode ser considerada letrada. Soares (2003, p. 43).

De forma semelhante a Magda Soares, Galuch e Sforni (2009, p. 114) declaram que “[...] aprender a escrever não se restringe à compreensão do sistema da escrita, uma vez que envolve também o domínio de aspectos discursivos e uma prática que privilegia a função social da escrita”. Os autores consideravam que a alfabetização ia além de um simples processo de codificação e decodificação.

Em resumo, os principais teóricos da pedagogia afirmam que o processo de alfabetização envolve uma variedade de técnicas e teorias essenciais para a realização desse aprendizado tão significativo. Assim, na visão de Ferreiro (2011, p.30), ao reconhecer que toda informação precisa ser “[...] assimilada, e, portanto, transformada para ser operante”, devemos também aceitar que os métodos não oferecem nada além de sugestões, provocações, práticas de rituais ou um conjunto de proibições.

De acordo com a autora, os métodos empregados são inadequados, pois não geram o conhecimento necessário para desenvolver leitores plenos. Assim, a autora afirma que não são os métodos que alfabetizam, mas os próprios indivíduos que reconstroem o conhecimento da língua escrita por meio das hipóteses que formulam (Ferreiro, 2011).

Na perspectiva de Piaget (1987), a criança é entendida como como agente ativo no processo de aprendizagem, que se relaciona com os demais e com os objetos de conhecimento, em um processo contínuo de organização e reorganização de esquemas mentais. O autor destaca a relevância do desenvolvimento cognitivo, considerando que as crianças atravessam etapas sequenciais na construção do conhecimento. Na alfabetização, isso significa que a compreensão de letras e palavras precisa ser ajustada ao nível de desenvolvimento cognitivo da criança.

Em contrapartida, Vygotsky (2000) defende que a interação é essencial, uma vez que a construção do conhecimento ocorre por meio da interação da criança com adultos ou com seus pares competentes. Ele afirma que “[...] o

aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Toda situação de aprendizado com a qual a criança se depara na escola possui uma história anterior (Vygotsky, 2001).

Mortatti (2011) vê a alfabetização como uma ferramenta para a aquisição do conhecimento, promovendo o esclarecimento e sendo fundamental para a convivência e o desenvolvimento social. Na sociedade contemporânea, a alfabetização é um instrumento político de cidadania e autonomia de grande importância, transformando-a em um privilégio e expandindo seu significado além do simples ensino da leitura e da escrita. Ser alfabetizado é mais do que apenas conhecer o código linguístico, aprender as letras do alfabeto ou conseguir ler e escrever algumas palavras.

A Autora Emília Ferreiro e seu Ponto de Vista Sobre a Alfabetização

Ao considerar o progresso do indivíduo em termos de alfabetização, é fundamental lembrar-se do trabalho de Emília Ferreiro, uma vez que suas investigações são de grande importância para a aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Em suas pesquisas, a autora enfatizou que os processos de reinvenção da escrita são iguais para todas as crianças, a despeito de sua classe social. A pesquisadora também considera que a criança tem facilidade para entender o conceito de escrita quando se empenha nesse processo.

Nenhuma metodologia específica foi desenvolvida pela cientista Emília Ferreiro. Contudo, cabe aos educadores encontrar formas de ajudar as crianças para que elas possam melhorar seus conhecimentos e, dessa forma, integrar essa prática à tese estudada e comprovada pela pesquisadora.

É fundamental para os educadores conduzir um estudo sobre as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Isso possibilitará a compreensão de como as crianças aprendem a ler e escrever, a identificação e a compreensão dos erros construtivos específicos de cada etapa da infância, além de fornecer uma noção de como incentivar os alunos a buscar o conhecimento por meio do conflito. Em outras palavras, é preciso ajudar as crianças a adaptarem suas formas de aprender diante de uma ferramenta que, a princípio, não era compreensível.

Segundo Ferreiro (1991):

> Para que a informação seja assimilada, ela precisa ser incorporada a um sistema já existente (ou em processo de criação); não é a informação, em si mesma, que gera conhecimento. O conhecimento é fruto da construção de um sujeito cognoscente conhecido (Ferreiro, 1991, p. 10).

Para que um educador seja considerado um mediador, é fundamental que ele compreenda as ideias que as crianças formam sobre a língua escrita e esteja preparado para incentivar a desconstrução do pensamento durante as atividades.

A "psicogênese da alfabetização" acontece quando uma pessoa trilha um extenso percurso e consegue se alfabetizar. Nesse contexto, a psicogênese é definida pelos variados níveis de conhecimento que o próprio indivíduo possui. Dessa forma, todos os níveis estão relacionados a uma divisão de métodos, conceitos e representações, estabelecidos pelas normas de integrações e intervenções em um nível específico.

Em cada nível, as crianças podem "organizar hipóteses" conforme as etapas da leitura e escrita, considerando sua compreensão sobre esses processos (Ferreiro, 1991).

A seguir, serão apresentados os níveis conceituais da linguagem propostos por Emília Ferreiro, juntamente com suas interpretações e suposições:

Nível Pré-silábico: nesse estágio, a criança vê a escrita como uma forma de expressão visual, sem criar uma conexão direta entre sons e letras. Ela pensa que a escrita simboliza objetos, em vez de seus nomes; utiliza as letras do seu nome ou combina letras e números na mesma palavra. Existem diferenças na quantidade, na posição e nos tipos de caracteres empregados entre as palavras. A criança reconhece uma palavra por sua letra inicial, faz uma leitura global, individual e instável, acreditando que, para um texto ser lido, as palavras precisam ter pelo menos três letras. Para a criança, não é necessário associar os sons das palavras às letras. Cada letra pode representar a palavra inteira sem emitir um som. Normalmente, as crianças começam escrevendo apenas os nomes dos objetos, pois isso é mais simples para elas.

Nível Intermediário I: nesse ponto, a criança se depara com um conflito. Apesar de já estar familiarizada e usar alguns valores sonoros convencionais, bem como partes específicas de palavras, sua estabilidade na escrita se restringe ao seu nome ou a palavras que tenha memorizado por interesse. Essa estabilidade não está diretamente relacionada à compreensão da estrutura do sistema de escrita. Começa a haver uma separação entre a escrita e as imagens, bem como a compreensão numérica. As hipóteses da quantidade mínima de caracteres e da variedade de caracteres são preservadas, porém a criança começa a notar uma relação entre a pronúncia e a escrita.

Nível Silábico: nesse estágio, a criança é capaz de contar as partes sonoras (sílabas) e atribuir uma letra a cada uma delas. Ela aceita palavras curtas, inclusive as de uma ou duas letras, embora com certa hesitação, utilizando uma letra para cada palavra ao construir uma frase. Contudo, as categorias linguísticas, como artigo, substantivo, verbo etc., ainda não são compreendidas de forma clara. Embora não seja sempre consistente, há uma melhoria na correspondência entre som e letra. O aspecto central é que a criança relaciona a escrita ao som, evidenciando sua compreensão de que a escrita reflete a fala. A criança pode não ter compreendido totalmente o som convencional das letras, mas já considera a sílaba como a menor unidade da língua. Nesse ponto, elas conseguem superar temporariamente o desafio da escrita, mas acabam se deparando com a dificuldade da leitura. Ao avançar para o próximo nível, torna-se um ponto crítico de conflito o fato de saber escrever sem ser capaz de ler o que foi escrito.

Nível Intermediário: este é outro ponto de desacordo, pois a criança precisa deixar de pensar em dividir as palavras em sílabas. Isso representa a mudança do conceito de sílabas para a compreensão direta das letras. Nesta fase, a criança começa a adicionar letras, principalmente à primeira sílaba, e percebe que palavras com sons semelhantes têm letras semelhantes. Neste caso, existem duas formas de associar sons e letras: a silábica, em que uma letra corresponde a uma sílaba (o som produzido em uma única emissão de fala), e a alfabética, que consiste em analisar os sons ou fonemas (os elementos sonoros da língua) e atribuir letras correspondentes. A criança

compreende que a escrita reflete o som da fala e inicia a produção de escritas para diversas palavras, utilizando apenas vogais ou consoantes, sem se importar muito com a legibilidade. Nesse estágio, ela inicia a leitura palavra por palavra.

Nível Alfabético: nessa fase, a criança ultrapassa as fronteiras do mundo e das coisas escritas. Agora, ela é capaz de ler e escrever o que pensa e expressa. Ela entende a lógica básica da escrita alfabética e reconhece que cada caractere escrito representa sons menores que uma sílaba. Ela sabe o valor padrão de todas as letras, formando sílabrias, palavras e frases, mas, às vezes, ainda não divide a frase em fonemas e grafias. Ela compreende que uma sílaba pode ser composta por uma, duas ou três letras, podendo até omitir alguns caracteres ao combinar a abordagem silábica com a alfabética. Contudo, estar no nível das letras não implica necessariamente que a criança saiba escrever de forma correta, seja em relação à ortografia ou ao vocabulário (Ferreiro, 2011).

Ideias de Aprendizagem

Conforme Oliveira (2005 apud Amorim, 2019), a palavra "aprendizagem" tem sua origem em "aprender", que é derivado do latim "apprehendere", significando "apoderar-se". Etimologicamente, aprender significa adquirir conhecimento e habilidades.

Apesar de não ser um conceito complicado, é necessário que o indivíduo altere sua conduta, tanto comportamental quanto intelectual, para que se perceba um verdadeiro aprendizado. A aprendizagem consiste na aquisição de um conhecimento relevante que impacte de maneira duradoura e consistente as atitudes do indivíduo. A aprendizagem é influenciada por diversos elementos, como experiências de vida, hereditariedade, crenças, tradições, valores, habilidades, atitudes, informações, entre outros.

A aprendizagem ocorre por meio da assimilação das experiências vividas, tanto no contexto escolar quanto no familiar e social. A aprendizagem ocorre em todos esses contextos, pois os indivíduos não aprendem apenas em sala de aula ou na escola. É fundamental que as crianças socializem com

outras crianças e adultos em diferentes contextos, pois isso ajuda a internalizar a aprendizagem, transformando-a em um hábito constante em suas vidas.

No contexto escolar, é papel do docente atuar como um mediador para que o estudante adquira a habilidade de aprender, funcionando como um facilitador desse processo. O estudante deve se ver como o protagonista desse processo, desfrutando da aprendizagem e transformando-a em um hábito prazeroso. Isso pode ser registrado pelo inconsciente do indivíduo de forma positiva ou negativa, dependendo da experiência da criança, jovem ou adulto. A aprendizagem ocorre ao longo de toda a vida, em um processo contínuo.

O docente precisa ter um profundo conhecimento do conteúdo, mas deve usar uma abordagem simples e compreensível para o aluno, levando em consideração seu desenvolvimento intelectual e respeitando seu ritmo de aprendizagem. É importante considerar tudo o que o aluno já aprendeu, estabelecendo conexões entre seus conhecimentos prévios e o que está sendo ensinado, além de facilitar a comunicação, que é fundamental para o processo de socialização.

Rousseau (1995) sustenta que é o adulto quem corrompe a criança, considerando as experiências vividas. Assim, sua formação se transforma e é construída à medida que aprende. O autor considera que a primeira aprendizagem da criança abrange tudo o que foi assimilado pelo indivíduo desde o nascimento, incluindo tudo o que contribuiu para que ele se tornasse um cidadão consciente e responsável.

Nesse contexto, Jean-Jacques Rousseau (1995) sugere que:

> No que diz respeito ao meu aluno, ou melhor, ao aluno da natureza, que é treinado desde cedo para se bastar na medida do possível, ele não costuma recorrer incessantemente aos outros, e muito menos exigir deles o seu vasto conhecimento. Por outro lado, julga, prevê e raciocina em tudo que está intimamente relacionado a si. Não fala, age; não tem conhecimento do que acontece na sociedade, mas sabe muito bem do que lhe é conveniente (Rousseau, 1995, p. 113).

De acordo com Piaget (1975 apud Silva e Delgado, 2018), a aprendizagem é regida por dois princípios fundamentais: a busca pelo conhecimento e o propósito desse conhecimento. Piaget defende que o conhecimento é adquirido por meio da organização e sistematização das informações, permitindo que os fatos vivenciados pela criança sejam

estruturados e explicados, além de explorar o conteúdo aprendido pelo estudante. Piaget chama de "abstração reflexiva ou construtiva" o processo de organização, problematização e resolução de um assunto de forma autônoma. Segundo o teórico, a autonomia no conhecimento é o principal obstáculo à realização de ações.

Ainda segundo Piaget (1975 apud Silva e Delgado, 2018), a linguagem é uma forma pela qual as crianças demonstram o aprendizado. Isso permite a observação do progresso cognitivo do código linguístico. Piaget se baseava na teoria de Kant, que propõe que:

> O processo de conhecimento envolve, por um lado, a presença de um objeto a ser conhecido, que provoca a atividade do pensamento humano, e, por outro, a presença de um sujeito ativo capaz de pensar e de criar conexões entre os conteúdos percebidos pelas impressões sensíveis, com base em suas próprias condições para conhecer, ou seja, utilizando a razão (Palangana, 1998).

Piaget valoriza a individualidade da criança, ao passo que Vygotsky acredita que a criança se desenvolve melhor ao compartilhar experiências.

Segundo Vygotsky (1988), a aprendizagem envolve duas variáveis: o processo, que se refere ao conhecimento prévio do aluno, e o produto, que é a combinação desse conhecimento pré-existente com os novos conteúdos ensinados pelo professor em sala de aula, resultando na formação de novos conceitos.

De acordo com o autor, o aluno passa por dois tipos de desenvolvimento: o real ou afetivo, que é o aprendizado adquirido na infância; e o nível de desenvolvimento iminente, que se refere a problemas que a criança precisa resolver com a ajuda de outras pessoas. O teórico denomina o último como a "zona de desenvolvimento proximal".

Além disso, Vygotsky declara que:

> O que a criança consegue fazer hoje com a ajuda dos adultos, amanhã conseguirá fazer sozinha. A área de desenvolvimento potencial nos permite traçar os próximos passos da criança e a dinâmica do seu crescimento, além de analisar não apenas o que o desenvolvimento já gerou, mas também o que ele produzirá durante o processo de maturação" (Vygotsky, 1988, p. 113).

Para Vygotsky, a questão da aprendizagem é a abordagem antiquada, sem alterações relevantes nas técnicas de ensino. Dorin (1978) afirma que o

professor precisa ter a visão e a sensibilidade para perceber como a criança está assimilando esse aprendizado, que ocorre de maneira gradual, constante e contínua. Isso envolve investigar quais são as dificuldades da criança, o que ela gosta, suas preferências e preconceitos. Como estabelece Jardim (2001, p. 66) "A aprendizagem é uma alteração na disposição ou na habilidade do ser humano, uma mudança que não pode ser removida, apenas atribuída ao processo de crescimento." Essa é uma perspectiva comportamentalista do processo de aprendizagem, que observa uma mudança no comportamento do indivíduo, tornando mais fácil a convivência na sociedade em que ele vive.

Jardim (2001, p. 66) explica os elementos e fatores que são relevantes, bem como qualquer conexão com o aprendizado. Incluindo: os órgãos dos sentimentos, como o sistema nervoso central e músculos, são responsáveis por converter sentimentos em ações, modificando a essência do processo organizacional da aprendizagem;

Situações estimuladoras: são eventos combinados com elementos que ativam os órgãos dos sentidos da pessoa que aprende por meio de um único fator. Nesta situação, é possível mencionar alguns componentes, como: comunicador, que são pessoas capazes de transmitir conhecimento, como pais, professores ou outras pessoas do convívio; mensagem, que se refere ao conhecimento que é transmitido ou adquirido; meio ambiente, que é o local onde ocorre a transmissão do conhecimento e a experiência de aprendizagem, estabelecendo a conexão entre seus fatores e elementos; e resposta, que é o resultado do estímulo vivenciado pelo indivíduo. Esse último aspecto também é chamado de performance, pois é descrito em relação à função do efeito apresentado.

A aprendizagem acontece em todos os lugares, não apenas com a presença de um professor. É possível desenvolver durante as brincadeiras, como um jogo de futebol, visitas ao supermercado, no intervalo escolar, na praça ou na farmácia. É possível obter conhecimentos informais, como a comunicação natural, a aplicação da matemática e as atividades diárias, conectando o aprendizado formal escolar à vida cotidiana e tornando o processo de aprendizagem algo comum e tangível. Uma das funções da aprendizagem é transformar o indivíduo em um cidadão capaz de fazer a

diferença e mudar o mundo. Essa transformação é o que confere significado à aprendizagem.

O docente deve respeitar a individualidade de cada estudante, uma vez que cada um apresenta um ritmo de crescimento distinto, o que caracteriza a singularidade de cada ser. A partir desse ponto, o docente possui uma habilidade ampliada para coordenar atividades pedagógicas para um grupo de estudantes, intercedendo no processo de aprendizagem e conectando-o à realidade de cada um.

Perrenoud (2000, p. 25) afirma que o ensino diferenciado é a solução mais eficaz para o aprendizado. O autor defende uma abordagem pedagógica repleta de desafios que podem ser resolvidos de várias maneiras, valorizando a conquista individual do estudante, promovendo a interação em grupo e estimulando a busca por soluções para os desafios, encarando o erro como um meio para alcançar o acerto, o que leva o aluno a construir seu próprio aprendizado. Assim, é preciso “diferenciar o ensino e estruturar as interações e atividades de forma que cada estudante se depare continuamente com situações didáticas que sejam mais produtivas para ele”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Drovet (2000), cada pessoa possui seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que ninguém pode aprender pelo outro. O aprendizado é uma conquista individual e cumulativa, pois o conhecimento adquirido hoje serve como base para o conhecimento futuro.

"Com cada nova aprendizagem, a pessoa reestrutura suas ideias e estabelece conexões entre as aprendizagens anteriores e as novas" (Drovet, 2000, p. 8).

Assim, o autor menciona elementos essenciais para uma aprendizagem eficaz, entre os quais se encontram:

• Saúde física e mental: a criança precisa ter uma boa saúde mental e física para poder aprender. Para aprender, a criança não deve apresentar nenhuma deficiência, disritmia ou desconforto, como febre ou dor de cabeça;

• Motivação: a criança precisa ter interesse em aprender, estar disposta ou ser estimulada a adquirir conhecimento;

• Prévio domínio: utilização dos conhecimentos previamente adquiridos por meio das experiências cotidianas;

• Maturação: o aprendizado resultante da interação entre hereditariedade e ambiente;

• Inteligência: habilidade de raciocinar para solucionar problemas;

• Concentração: a habilidade de se concentrar facilitará significativamente o processo de aprendizagem;

• Memória: refere-se a todo o conhecimento que é guardado em alguma região do cérebro.

Considerando todos esses aspectos, é responsabilidade do educador buscar continuamente métodos e ferramentas para facilitar o processo de aprendizagem. Para evitar fracassos, reprovações e evasões, o educador deve estar atento a essas condições. “Muitas crianças falham ao tentar atingir um padrão adequado de alfabetização”, afirma Drovet (2000, p.93). Muitas delas continuam analfabetas, o que se transforma não apenas em um desafio escolar, mas, a longo prazo, em um desafio social. ”

Tânia Zagury (2006) defende que o desenvolvimento ocorre por meio da aprendizagem, na qual o indivíduo adquire conhecimento por meio de suas experiências com o ambiente.

Considerando e respeitando o tempo de aprendizado de cada estudante, com suas particularidades, e utilizando diversas metodologias e técnicas de ensino, o educador pode proporcionar um ensino de alta qualidade. O docente deve promover revisões regulares e atividades que abordem as dúvidas e desafios dos estudantes, visando garantir a aprendizagem de todos. Assim, fica claro que “O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos” (Libâneo, 1994, p.).

Libâneo (1994) acredita que a aprendizagem não deve ser uma prática mecânica e não existe uma receita única que funcione para todos os alunos, pois cada um possui características distintas. Para promover um aprendizado duradouro, o professor precisa estar preparado para enfrentar os desafios e adversidades que surgem no processo de mediação da aprendizagem.

ELEMENTOS DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Na instituição de ensino, a ausência de um entendimento preciso sobre o diagnóstico das dificuldades de leitura e escrita pode levar a erros na identificação desses problemas e na aplicação de estratégias de intervenção. Isso pode levar à continuidade do fracasso escolar, segregação e exclusão de estudantes que enfrentam esses obstáculos. Para prevenir essa situação, é essencial que os professores sejam devidamente preparados para enfrentar esses desafios Vygotsky (2001).

Ferreiro e Teberosky (2000) afirmam que as dificuldades de leitura e escrita têm raízes históricas. Para um diagnóstico eficaz, é necessário analisar todos os fatores que contribuem para a manifestação dessas dificuldades.

Compreender o mundo, as pessoas, as experiências futuras e a importância de se envolver no universo da escrita requer a leitura. Logo, é essencial que o estudante desenvolva competências linguísticas que transcendam a mera decodificação de palavras. A leitura deve habilitá-lo a entender tanto o conteúdo explícito quanto o implícito, oferecendo experiências que o façam assimilar não só o "o quê", mas também o "como" e o "para quem" do texto.

A prática da leitura pode ter várias formas, mas é o leitor quem define esse hábito de acordo com seus interesses, motivações e desejos. Ler implica levar em conta o impacto do ambiente, além da posição do leitor em relação a ferramentas como lápis, dicionário e livros que ajudam na compreensão.

Martins (2007, p. 85) enfatiza que "cada pessoa precisa encontrar sua própria maneira de ler e aprimorá-la para tornar a leitura cada vez mais gratificante". Acredita-se que a leitura desempenhe um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois estimula o raciocínio, enriquece o vocabulário e favorece a interação com o mundo e com outras pessoas.

Nesse cenário, a escola tem um papel crucial ao procurar entender o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na criança, contribuindo de forma positiva para esse processo. Assim, a criança verá a leitura como uma ferramenta estimulante e desafiadora, que a torna um indivíduo ativo e responsável por sua própria aprendizagem.

Para que uma criança ou um adulto desenvolva habilidades de leitura, é fundamental que ela se sinta capaz de entender o texto que está lendo, seja de forma independente ou com a ajuda de pessoas mais experientes, segundo Vygotsky (2001). Assim, o interesse pela leitura surge, é estimulado e desenvolvido em várias circunstâncias, dependendo do entusiasmo e da forma como o professor conduz uma leitura específica, além das oportunidades que ele consegue aproveitar.

É importante ressaltar que uma sequência de leitura habitual pode perder o interesse dos alunos, principalmente se tornar-se previsível e sem graça. Ademais, os materiais empregados como suporte à leitura precisam ser atraentes, incentivando os leitores a demonstrar interesse e cuidado. Nesse cenário, Silva (1992, p. 57) ressalta que “bons livros podem ser presentes valiosos, proporcionando grande prazer e conhecimento.” Identificar esses sentimentos desde a infância pode ser uma conquista importante ao longo da vida".

Desenvolver o interesse e o hábito de ler é um processo constante que começa cedo, no ambiente familiar, é aprimorado na escola e se mantém ao longo da vida. Bamberguerd (2000) aponta que um fator essencial para esse desenvolvimento é a "atmosfera literária" existente no lar. Uma criança que é apresentada a histórias desde cedo, que tem acesso direto a livros e é incentivada, desenvolverá um vocabulário enriquecido e uma predisposição natural para a leitura.

Porém, é importante ressaltar que o conhecimento atual sobre o processo de leitura não recomenda o ensino que se baseia apenas na decodificação. Ao contrário, é essencial oferecer às crianças diversas oportunidades para que aprendam os métodos empregados por bons leitores. Uma prática regular de leitura na escola implica lidar com a variedade de objetivos, modalidades e textos que definem as práticas de leitura consideradas fundamentais. Isso inclui a criação de momentos para leituras livres, durante os quais os docentes também podem ler para si mesmos.

Contudo, é fundamental que as crianças considerem seus professores como modelos a serem seguidos. Um educador que se envolve no mundo das histórias, cultiva uma relação prazerosa com a leitura e valoriza genuinamente

o ato de ler, exerce uma função fundamental no processo educativo (Martins, 2007). Ao examinar os fatores que influenciam o aprendizado dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, fica claro que os conceitos de leitura e alfabetização estão intimamente interconectados. Esses conceitos ainda estão completamente interligados e continuarão a estar, uma vez que uma alfabetização bem estruturada na educação infantil é fundamental para o processo de leitura.

É conhecido que, em certas situações, as crianças podem não desenvolver interesse pela leitura. Assim, é fundamental que aqueles encarregados de sua educação estejam vigilantes, esforçando-se para fazer da leitura uma atividade agradável e ressaltando sua relevância no mundo atual. Nesse contexto, Souza (1992, p. 7) enfatiza que "a leitura é, essencialmente, o ato de perceber e atribuir significados por meio de uma combinação de fatores pessoais com o momento e o lugar".

No entanto, esse processo conduz a pessoa a uma percepção única da realidade. Portanto, o principal desafio está em encontrar e desenvolver métodos que incentivem o interesse pela leitura. Ao escolher textos, é fundamental que o educador tenha cuidado, uma vez que as crianças precisarão não só identificar a ideia principal, mas também verificar o assunto por meio da linguagem empregada.

Assim, o texto selecionado pelo docente deve tanto apresentar a ideia central de forma clara quanto estar alinhado ao nível intelectual e de maturidade das crianças. Ademais, deve levar em consideração seus interesses, experiências, cultura e, por último, seu contexto socioeconômico e cultural. Também é importante conversar com as crianças, estimulando o debate sobre o conteúdo do texto e a troca de opiniões sobre os personagens (Soares, 1998).

É evidente que crianças cujos pais incluem a leitura em suas atividades diárias, como folhear revistas, assinar cheques, ler correspondências e usar a internet, tendem a desenvolver um maior interesse pela leitura. Isso é diferente para aqueles cujos pais são analfabetos, têm pouca escolaridade ou não têm o hábito de ler. Assim, o acesso antecipado ao universo da leitura e da escrita é um método eficiente para reduzir as desigualdades socioeconômicas. Nesse

contexto, a escola deve valorizar as diferentes vivências que as crianças trazem, oferecendo-lhes acesso a uma variedade de textos e respeitando seu conhecimento linguístico.

Para despertar o interesse e a curiosidade das crianças pela leitura, é essencial que o educador proponha leituras e atividades cativantes e sequenciais que favoreçam a participação dos pequenos, auxiliando-os a entender o significado das palavras. Isso só será viável ao refletir sobre práticas de alfabetização que incentivam a leitura e a escrita, proporcionando prazer na leitura constante e, consequentemente, aprendendo a escrever de forma autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é um campo de estudo que vem sendo constantemente desenvolvido ao longo das décadas. Diversos métodos de alfabetização, como o sintético, o analítico, os fônicos, entre outros, foram desenvolvidos desde o final do século XIX até o início do século XX. Nos últimos anos, o entendimento dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita avançou, possibilitando a criação de novas metodologias de ensino, como a abordagem socioconstrutivista e a abordagem interacionista.

Ademais, a tecnologia vem sendo empregada para melhorar o processo de alfabetização, por meio de jogos pedagógicos, programas de leitura e escrita, entre outras ferramentas. Todos esses fatores contribuem para o progresso contínuo na compreensão e no ensino da alfabetização.

As teorias de Magda Soares, Emília Ferreiro, Jean Piaget, Levi Vygotsky e Paulo Freire enfatizam a importância de uma abordagem contextualizada e relevante, em consonância com as teorias construtivistas, como a de Ferreiro, que sugere uma psicogênese da escrita. A influência de Piaget, Vygotsky e Freire foi clara ao reconhecer que o desenvolvimento cognitivo, o contexto social e o envolvimento ativo do aluno são essenciais para um processo de alfabetização eficaz na vida dos estudantes, tornando a alfabetização mais significativa e estimulante.

É lamentável, mas muitas crianças nos primeiros anos da educação básica ainda não dominam a leitura e a escrita. Isso pode ser causado por

vários fatores, como a ausência de estímulos apropriados em casa, a carência de infraestrutura nas escolas e a falta de capacitação adequada dos docentes.

É fundamental ter em mente que o processo de alfabetização é complexo e requer uma variedade de habilidades e conhecimentos. Não é somente uma questão de ensinar as letras e os sons das palavras, mas também de aprimorar a compreensão da linguagem escrita, a habilidade de interpretar textos e de criar produções textuais próprias.

Para que as crianças sejam alfabetizadas de forma adequada, é fundamental que as instituições de ensino proporcionem um ambiente propício e estimulante para a aprendizagem, contando com docentes capacitados e recursos pedagógicos apropriados. Ademais, é essencial que a família participe do processo de alfabetização, proporcionando incentivos e suporte aos filhos no ambiente doméstico.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO no Brasil: **como estão os números em nossa escola?.** Projeto Urânia, 2020. Disponível em: https://horario.com.br/blog/alfabetizacao-no-brasil-como-estao-os-numeros-de-nossas-escolas/. Acesso em: 10 out. 2023.

AMORIM, Americo N. **Desenvolvimento cognitivo**, Vygotsky e o aprendizado na alfabetização. Escribo, 2019. Disponível em: https://escribo.com/2019/03/28/desenvolvimento-cognitivo-e-aprendizado. Acesso em: 03 nov. 2023.

BAMBERGUERD, Marlene. **Alfabetizar e letra**: um diálogo entre a teoria e a prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BATISTA, Maria Gracilene dos Santos; GOMES, Pabiane Dias. **A importância do letramento no processo de alfabetização**: um olhar crítico sobre as metodologias de ensino. *In:* VII Encontro Nacional das Licenciaturas, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2018/443-54952-3011 2018-183548.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Alfabetização de jovens e adultos é debatida em encontro com gestores em Brasília**. Ministério de Educação, [s.d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/5#:~:text=Estar%20alfabetizada%20significa%2C%20ao%20final,assuntos%20familiares%20ao%20seu%20universo. Acesso em: 12 out. 2023

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério de Educação e do Desporto, 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 03 nov. 2023.

DORIN, Lannoy. **Psicologia educacional**. São Paulo: Editora do Brasil, 1978

FERREIRA, Marlene de Cássia. Trivellato.; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/CnSXwhwTkSGmnsLsTp4v6zC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 nov. 2023.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Tradução: Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**.12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 5-21, set./dez. 2001.

_____. Política como ação responsiva – breve ensaio sobre educação e arte. *In:* FREITAS, Maria Teresa (org.). Educação, arte e vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 69-93.

JARDIM, Wagner Rogério de Souza. Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental. São Paulo: Loyola, 2001.

LEAL, Telma Ferraz.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa de Albuquerque; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetizar letrando na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Elisa. Ler na escola: porque é preciso ir além dos questionários e resumos para criar o hábito da leitura entre alunos e professores. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 234, p. 48-53, ago. 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Alfabetização no Brasil uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. **Aprendizado E Desenvolvimento. Um Processo Sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. 2. ed. São Paulo: Plexus, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou Da Educação. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano**. Educação, [S. l.], v. 32, n. 1, 2009. Disponível em: https://revis taseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5140. Acesso em: 2 nov. 2023.

SILVA, Eva Alves da; DELGADO, Omar Carrasco. O processo de ensino-aprendizagem e a prática docente: reflexões. **Revista Espaço Acadêmico**, Capixaba da Serra, v. 8, n. 2, 2018. Disponível em: revista-espacoacademico-v08-n02-artigo-03.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Alfabetização e letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, nº 25, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt#. Acesso em: 12 set. 2023.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Angélica Silva de.; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de.; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336. Acesso em: 11 nov. 2023.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis**: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992.

TUMULERO, Naína. 5 dicas de como fazer uma pesquisa bibliográfica. Mettzer, 2019. Disponível em: https://blog.mettzer.com/pesquisa-bibliografica/. Acesso em: 13 nov. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In:* Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Editora USP, 1988.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZAGURY, Tânia. **O Professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CAPÍTULO 05

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA COMO RECURSO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francineide da Conceição do Nascimento [1],
Mabson de Jesus Gomes dos Santos[2], Cláudio Gonçalves da Silva[3],
Calebe Borges Romão[4], Ana Caroline Lobo dos Santos[5],
Mauro Reges Borges Amorim[6]

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia /Faculdade do Sertão Central | FASEC,
[2]Doutorando em Educação- UNICRISTIAN – Christian School of Orlando llc;
[3]Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão - Centro de Ciências de Chapadinha (CCCh). Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola;
[4] Especialista Ensino de Ciência e Matemática pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano; [5] Especialista em Psicopedagogia Clínica pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano; [6] Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática pela Sociedade de Educação Continuada, EDUCON.

RESUMO:
Este estudo focou na análise aprofundada do ato de brincar, contemplando o lúdico, os jogos e a afetividade, bem como suas importâncias na educação de crianças pequenas. As atividades lúdicas são fundamentais para o aprendizado e para o desenvolvimento social e intelectual das crianças. O educador desempenha um papel crucial ao planejar e organizar essas atividades, buscando transformar o momento do brincar em uma ocasião de alegria e satisfação durante o processo de aprendizado e crescimento. Para que isso ocorra, é essencial que as atividades sejam cuidadosamente planejadas e estruturadas em conformidade com cada área de aprendizado. É crucial também considerar os aspectos afetivos que permeiam a rotina do educador, elementos que são constitutivos do desenvolvimento emocional e comportamental infantil. O tema envolve recursos de trabalho que possibilitam ao educador avaliar o progresso das crianças, um desafio enfrentado ao longo da história na busca por avanços educacionais, focando nos direitos da criança e na conscientização sobre sua cidadania para que se tornem cidadãos bem-sucedidos. A pesquisa visa aprimorar a compreensão sobre a relevância do brincar em relação à aprendizagem na educação infantil. Nesse contexto, ressalta-se a importância da formação e do desenvolvimento profissional dos educadores, permitindo-lhes implementar a proposta curricular e utilizar adequadamente os recursos didáticos e pedagógicos. Considera-se que o

brincar na educação infantil é de suma importância para o desenvolvimento global da criança.
Palavras-chave: Imaginação. Ensino. Recreativo. Diversões. Crescimento.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar representa uma chance valiosa para o crescimento da criança, pois, através das atividades lúdicas, elas assimilam e enfrentam novas dificuldades. Além disso, o papel do educador é despertar o aprendizado e promover a interação nas práticas educativas, em que todos se divertem, apreciam, compartilham e participam do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Brasil (2010, p. 27), “As abordagens pedagógicas que integram a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como pilares as interações e o jogo”. Através do brincar, a criança começa a explorar e ao mesmo tempo a criar conhecimentos sobre si mesma e sobre o ambiente em que está inserida. Essas experiências proporcionam que a criança desenvolva diversas habilidades que são fundamentais para seu crescimento e sua socialização. O ato de brincar também fomenta a cooperação, a liderança, a competição e a definição de limites. Este é o instante para entender melhor o mundo ao seu redor, por meio de regras, onde nem sempre há um vencedor, habilidades que acompanharão a criança ao longo de sua vida. Como as brincadeiras são conduzidas nas salas de aula? Qual é a perspectiva dos educadores sobre o impacto delas no desenvolvimento infantil?

A brincadeira é uma parte fundamental do aprendizado de toda criança, especialmente na fase da educação infantil. Contudo, o aspecto lúdico pode se manifestar em qualquer faixa etária, evidenciando que a brincadeira é um meio sólido de conhecimento que abre novas visões para as crianças, sendo sua relevância essencial para o processo de aprendizagem.

O educador atua como o criador e gestor das atividades que favorecem as situações de aprendizado no ambiente escolar. Por meio da observação, o professor é capaz de perceber o

que e como pode ser abordado nas aulas. É responsabilidade do docente adaptar as atividades conforme o foco do trabalho pedagógico. É igualmente importante lembrar de proporcionar momentos de alegria, prazer e

solidariedade no ato de brincar. Dessa forma, o educador não ensina o aluno a brincar; ao contrário, trata-se de um processo que acontece de maneira natural.

Ao implementar o brincar na sala de aula, é fundamental que o educador esteja atento para variar as atividades, considerando a complexidade de cada uma e sua adequação à faixa etária dos alunos. É essencial ter essa atenção para evitar que as tarefas se tornem monótonas, o que poderia levar à falta de interesse por parte das crianças. Os alunos precisam gozar de liberdade, mas, simultaneamente, é importante que desenvolvam maturidade, responsabilidade e comprometimento. Esse processo de crescimento é facilitado e adquirido no ambiente escolar, através da realização das atividades, do brincar e com a orientação do educador.

Todo esse processo de ensino, quando realizado de maneira eficaz e conectado ao brincar, adquire um novo significado para a criança. Com a implementação de novas abordagens pedagógicas que incorporam o jogo, a aprendizagem se torna assegurada, uma vez que a responsabilidade do professor em termos de planejamento e organização não pode ser negligenciada, sendo essas fundamentais para o desenvolvimento intelectual infantil. No ambiente escolar, as brincadeiras e a ludicidade servem para complementar o aprendizado, promovendo momentos de interação, colaboração e, ainda, criando oportunidades para se integrar ao conteúdo da disciplina, cuja finalidade é enriquecer o saber.

O trabalho com crianças pequenas requer que o educador possua habilidades variadas. Ter habilidades variadas significa que é necessário lidar com conteúdo de diferentes naturezas, que vão desde os cuidados básicos imprescindíveis até conhecimentos especializados oriundos de diversas disciplinas. Esse caráter multifacetado exige, além disso, uma formação bastante abrangente do profissional, que deve se tornar, também, um eterno aprendiz, refletindo continuamente sobre suas ações, discutindo com colegas, interagindo com as famílias e a comunidade, além de buscando informações essenciais para o desenvolvimento de seu trabalho. A observação, o registro, o planejamento e a avaliação são ferramentas fundamentais para a reflexão acerca da prática direta com as crianças. (Brasil;1998; p.41).

Nesse contexto, evidencia-se a relevância do professor ser e estar para desempenhar sua função de maneira mais flexível, uma vez que na educação infantil o profissional assume diversas responsabilidades e deve estar receptivo à interdisciplinaridade. O ato de educar gera uma variedade de situações, que vão desde cuidados até brincadeiras e aprendizagens dirigidas. Assim, todos esses aspectos favorecem o desenvolvimento das habilidades da criança, permitindo que ela aprenda a lidar com as interações sociais e culturais.

METODOLOGIA

Este trabalho consiste em uma investigação de caráter qualitativo, classificada como básica. Realiza uma revisão teórica bibliográfica sobre a relevância do brincar na educação infantil, caracterizando-se como uma pesquisa descritiva.

Conforme Pizzani e colaboradores (2012), a revisão da literatura possui diversos propósitos, sendo que dentre eles, os autores destacam, em primeiro lugar, a promoção do aprendizado em uma área específica do conhecimento; em segundo lugar, a facilitação da identificação e escolha dos métodos e técnicas que o pesquisador deverá empregar; e por último, a disponibilização de suporte para a redação da introdução, revisão da literatura e discussões no âmbito do trabalho científico.

Nesse contexto, a revisão da literatura atende ao propósito desta investigação. Para a análise, foi realizada a coleta de informações de autores relevantes que discutem o assunto, como KISHIMOTO (2000; 2001), CUNHA (2000) e WINNICOTT (1982). Foram consideradas pesquisas publicadas em teses, dissertações, periódicos científicos, anais de conferências e livros.

A discussão sobre A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA COMO RECURSO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL é um tópico fundamental para que os educadores que atuam com crianças na primeira fase da educação infantil e no ensino fundamental possam compreendê-lo adequadamente. Por isso, este projeto buscou explorar conceitos relacionados à brincadeira e sua significância para o desenvolvimento infantil, além de suas habilidades cognitivas, motoras e processos de socialização para leva a uma investigação futura.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), são estabelecidas diretrizes para auxiliar no desenvolvimento global da criança e suas múltiplas identidades, promovendo o seu crescimento como cidadãos cujos direitos na infância sejam reconhecidos. As instituições têm a finalidade de atuar como “agentes de socialização” nessa fase educacional, transmitindo conhecimentos sobre a realidade social e cultural. O professor desempenha o papel de estruturar como o trabalho deve se basear nos eixos e ter consciência da relevância da prática pedagógica na educação infantil, além de contribuir de maneira positiva para o futuro da cidadania.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação infantil ganhou reconhecimento como um direito de todas as crianças e uma responsabilidade do Estado. É importante também considerar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que classifica a educação infantil como a fase inicial da educação básica. A partir de então, a educação infantil passou a ser encarada de forma diferente, deixando de lado um enfoque assistencialista para adotar uma perspectiva que valoriza a criança. Essas transformações levaram o professor a assumir um novo papel: o de mediador entre a criança e o mundo. Essa mudança impacta diretamente na aprendizagem, pois todos os conteúdos são elaborados de maneira a destacar a importância do brincar, do lúdico e dos jogos, permitindo que a criança construa seu próprio conhecimento.

De acordo com Sarat (2009), a infância e a educação são abordadas detalhadamente do Renascimento até a Modernidade, destacando a infância como uma construção histórica. Ao longo dos anos, foram observadas transformações sociais em diversos contextos, levando a diferentes concepções, perspectivas e maneiras de lidar com as crianças.

Além disso, Sarat e Gebara (2009) discutem a educação nas obras de Erasmo de Roterdã e de Norbert Elias, que também realizam uma análise para examinar as mudanças e comportamentos sociais resultantes da formação de um novo tipo de homem, mais civilizado, em uma sociedade que se estava

reorganizando. A visão sobre a infância defendida por Erasmo durante o Renascimento influenciou Elias, que era um teórico da época, e formulou uma teoria sobre os processos de civilização, buscando entender como esse novo homem se tornou civilizado.

De acordo com Herold (2009), a pesquisa sobre infância e educação é explorada em profundidade na obra de Michel de Montaigne, que se destaca como o teórico renascentista mais significativo, durante um período de transições e incertezas. Ele analisou as verdades teológicas da época, bem como as maneiras pelas quais a educação era estruturada. Montaigne promovia o aprendizado sistemático de diversas ciências, além de argumentar que o conhecimento adquirido precisava ter um valor prático, palpável e útil, possibilitando ao estudante a oportunidade de debater suas ideias.

Oliveira (2009) discute a infância e o sistema educacional durante a Reforma Protestante, além das influências de Martinho Lutero, em um momento de intensas transformações que culminaram na reforma protestante, acompanhadas de diversos movimentos tanto religiosos quanto políticos. Como resultado, ocorreram profundas mudanças nas esferas econômica, cultural, social e educacional. Lutero criticou a educação católica e teológica, sugerindo alterações significativas, já que acreditava que as escolas deveriam ser acessíveis a todos, e que deveriam ser criadas novas oportunidades.

Rocha (2009) reflete sobre a infância e a educação nas obras de Joan Amós Comenius, um autor que elaborou suas ideias em um contexto de grande apreensão em relação à educação e ao desenvolvimento infantil. Sua perspectiva se baseia na reformulação abrangente da instituição escolar e de suas práticas pedagógicas, reconhecendo os princípios promovidos pela Reforma Protestante. Assim, Comenius, em sua Didática Magna, propôs que o ensino fosse acessível a todos, defendendo a ideia de que a educação deveria abranger todas as classes sociais. Ele postulou que as abordagens educacionais deveriam ser fundamentadas em métodos e técnicas que valorizassem o estudante, apresentando um modelo inovador de educação para a sua época.

Santos (2009) apresenta uma análise da infância na obra de Jean Jacques Rousseau, que foi um filósofo vinculado à natureza, liberdade e

igualdade. Suas obras impactavam as pessoas de sua época, e entre seus pensamentos está o político, que fundamentava a bondade inata do ser humano, marcada por críticas à desnaturalização, à injustiça e à opressão da sociedade do seu tempo. Suas concepções sobre questões educacionais propõem um sistema pedagógico, moral e religioso polêmico, cuja reflexão é essencial para a formação dos educadores contemporâneos.

De acordo com Guilhermeti (2009), a infância e a educação na visão pedagógica de Immanuel Kant representam uma fase que é caracterizada pela emergência do iluminismo. Nessa época, suas ideias eram alicerçadas na convicção de que "a condição humana somente poderia ser viável e aprimorada com o entendimento racional do mundo e da própria humanidade". Contudo, Kant defendia o princípio iluminista de que a educação deveria estar fundamentada na razão, na crença e no avanço da sociedade. Em linha com essa perspectiva, ele acreditava que a educação deveria ser transmitida ao longo de múltiplas gerações, visando aprimorar a essência do ser humano por meio do saber e da racionalidade.

Lara (2009), em sua investigação sobre a infância e o ensino na obra de Johann Heinrich Pestalozzi, assim como em suas cartas referentes à educação infantil, destaca que a proposta elaborada por Pestalozzi visava enfatizar a construção de uma base fundamental para a educação de todas as crianças. A abordagem pedagógica dele foi responsável pela criação de escolas populares com um enfoque social. Além disso, realçou a relevância da família como um elemento chave para a formação de instituições sociais voltadas para as crianças, a partir de suas obras e iniciativas.

Arce (2009) em sua contribuição à epistemologia menciona a infância e a educação na obra de Friedrich Froebel intitulada "a pedagogia dos jardins da infância". De acordo com o autor, que viveu durante um período marcado por revoluções e guerras na Europa, havia uma falta de uniformidade nos progressos e retrocessos nos âmbitos econômico, político e sociocultural. Como educador, Froebel desenvolveu seu conhecimento através da prática, sendo um dos pioneiros a se preocupar com a educação da primeira infância, além de ser o fundador do jardim de infância, cujas ideias e reflexões deixaram uma marca significativa na educação infantil.

Martins (2009) fala sobre as contribuições para a infância e a educação presentes nas obras de Celestin Freinet, pedagogo e teórico, destacando a importância da reflexão sobre a simplicidade na educação das crianças. Assim, ele advoga pela pedagogia do bom senso, adotando uma perspectiva focada nas práticas do cotidiano, além de retornar aos fundamentos pedagógicos, filosóficos e princípios da pedagogia popular, o que possibilitou uma nova abordagem na prática escolar. Freinet acreditava que a vida se aprende vivenciando-a, e defendia que as crianças deveriam "cair e aprender a se levantar, se sujar", se unindo a outras crianças para buscar novas experiências e descobertas.

Diversos episódios marcaram a trajetória da educação ao longo dos anos. É possível afirmar que a educação infantil está passando por um período significativo de conquistas e construção de sua própria identidade, e atualmente, as crianças têm seus direitos assegurados. Embora a perfeição ainda não tenha sido atingida devido a falhas no governo, no que diz respeito aos dedicados estudiosos e educadores, a educação infantil será sempre bemsucedida, uma vez que os professores estão constantemente se especializando para liderar instituições e assegurar o desenvolvimento completo das crianças.

Conceitos Teóricos do “BRINCAR”

A importância do brincar na educação infantil se manifesta através da brincadeira, do lúdico e dos jogos, que oferecem às crianças diferentes maneiras de contribuir para seu aprendizado. Houveram muitos esforços para assegurar um espaço que reconheça a relevância da educação infantil.

> É fascinante notar que, segundo Vygotsky, a instrução formal não é o único elemento que contribui para expandir os limites da zona de desenvolvimento proximal. Ele vê o jogo como uma valiosa ferramenta para impulsionar o desenvolvimento. (Rego;1995, p.80).

O brinquedo foi percebido por Vygotsky como um recurso para o crescimento da criança. (Rego;1995, p.80), “A palavra ‘brinquedo’, utilizada por Vygotsky em um contexto amplo, refere-se essencialmente à atividade, ao ato de brincar. ” Brincar oferece a chance de combinar informações com os conteúdos educacionais. Assim, a criança expande seu conhecimento,

aprimora suas habilidades motoras, cognitivas e até linguísticas, além de usufruir do momento de socialização.

O ato de brincar é fundamental na vida das crianças e se revela essencial para a saúde tanto física quanto emocional e intelectual. Durante o brincar, as crianças, ao se dedicarem intensamente, parecem escapar da realidade e se imergem em um universo imaginário, onde tudo é viável. (Rego; 1995; p. 82), “As crianças começam a construir uma situação fictícia e imaginária, como uma maneira de atender a seus desejos que não podem ser realizados”. Assim, a brincadeira favorece a formação e a conexão com pensamentos e cenários reais, podendo ocorrer de forma individual ou em grupo. Esse processo traz efeitos benéficos e impacta diretamente a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de habilidades fundamentais e a aquisição de novas competências e conhecimentos.

De acordo com Vygotsky (1989, p.127), “A criança percebe um objeto, mas responde de forma distinta ao que observa. Dessa forma, chega-se a um estágio em que a criança começa a agir sem depender do que vê.” Por meio do jogo, a criança transforma sua interação com o objeto e consegue superar a dependência que antes tinha para executar uma atividade. Com o aprendizado e desenvolvimento, após esse processo, ela já não necessita mais daquele auxílio, ganhando autonomia. É através do ato de brincar que a criança avança em relação ao estágio anterior em que se encontrava.

> Ao desempenhar diferentes papéis durante a atividade lúdica, os pequenos se relacionam com a realidade de forma não direta, apropriando-se e trocando suas condutas habituais pelas ações e traços do personagem que estão representando, fazendo uso de objetos que servem como substitutos (BRASIL, 1998, p. 27).

As crianças têm a habilidade de adquirir novos saberes por meio do jogo. Os brinquedos proporcionam à criança a oportunidade de interagir com o mundo da imaginação, assumindo diferentes papéis conforme o contexto apresentado.

Ao investigar a origem etimológica do termo brincar na versão online do Dicionário Etimológico, descobrimos que a palavra tem raízes no latim. Ela se forma a partir de “vinculum”, que significa laço ou algema, e está relacionada ao verbo “vincire”, que denota prender, encantar ou seduzir. A transformação de

vinculum em brinco deu origem ao verbo brincar, que é um sinônimo de divertir-se.

Na versão digital do Dicionário Aurélio, encontramos a seguinte explicação para a palavra brincar: "Embelezar com adornos; rendilhar. / Divertir-se / Ocupação com algo infantil / Brincar; fazer piadas / Mexer de forma automática / Agir de maneira superficial / Movimentar-se (referindo-se às ondas)".

É importante associar o ato de brincar ao universo infantil e à ideia de liberdade. As principais atividades próprias das crianças evidenciam essa liberdade que pode ser tanto adquirida quanto desenvolvida. O ato de brincar é essencial para os seres humanos e pode ser considerado uma das atividades mais significativas na existência de uma pessoa. Muitas recordações de adultos estão ligadas a essa vivência lúdica. Ao realizar uma pesquisa entre indivíduos, solicitando que mencionem suas memórias de infância, a maioria irá recordar das brincadeiras.

A atividade de brincar representa uma maneira de comunicação exibida pela criança em sua rotina diária. É no ato de brincar que se desenvolve o aprendizado completo da criança, abrangendo áreas física, social, cultural, afetiva, emocional e cognitiva, além de promover a autonomia, a criatividade e diversas outras habilidades. O brincar desempenha um papel importante na formação da identidade, na memória e no desenvolvimento da imaginação, que são aspectos essenciais para a aprendizagem das interações pessoais. Esses elementos se aprimoram à medida que novos conceitos são introduzidos, preparando a criança para o mundo. Também se pode afirmar que essas características refletem a liberdade inerente à própria criança.

A prática do brincar está incorporada em todas as culturas e classes sociais, pertencendo a todas as crianças, caracterizando uma atividade inerente ao ser humano. É através das brincadeiras que a criança desenvolve suas capacidades, competências, criatividade e habilidades comunicativas, conectando o pensamento às suas ações.

Atualmente, a percepção sobre a infância é ampliada, também, com o suporte de teorias psicológicas e pedagógicas, que valorizam a importância de

jogos e brinquedos no crescimento e na formação do saber das crianças. (Kishimoto; 2001, p.21).

As atividades lúdicas representam uma forma de exploração que apoia o crescimento físico, emocional, social e mental das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios da vida, não se tratando apenas de uma atividade de lazer. Ao participar dessas brincadeiras, a criança exerce sua fantasia e criatividade, processos que favorecem a formação da identidade e o desenvolvimento da autonomia, características essenciais para o aprendizado e para as interações interpessoais, as quais serão assimiladas e influenciarão sua vida na fase adulta.

> O jogo se manifesta através de diversas categorias de experiências que se distinguem pelo tipo de material ou pelos recursos principalmente utilizados. Essas categorias abarcam: o movimento e as alterações na percepção que resultam, de maneira primordial, da mobilidade física das crianças; a interação com objetos e suas características físicas, além da combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual, que apresenta diferentes níveis de organização a serem aplicados no brincar; os contextos sociais, que envolvem papéis, situações, valores e atitudes, referindo-se à maneira como o universo social é formado; e, por fim, as normas que delimitam os limites, constituindo um recurso essencial para o ato de brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades principais, a saber: o faz-de-conta ou a atuação com papéis, considerada a atividade fundamental da qual derivam todas as outras; o brincar com materiais de construção; e o brincar dentro de regras. (BRASIL, 1998, p.28).

O ato de brincar é uma atividade social e desempenha uma função essencial na saúde infantil.

A Evolução do Brincar na História do Brasil

Ao longo dos anos, a formação das crianças passou por diversas transformações, especialmente após a revolução industrial e o êxodo rural. Antigamente, as crianças passavam mais tempo sob a supervisão das mães, que eram as responsáveis pelos cuidados e pela educação. Com o aumento da participação feminina no mercado de trabalho, a organização e a estrutura familiar sofreram mudanças, resultando na terceirização da educação doméstica para cuidadores que apenas se concentravam no cuidado físico. Na realidade, a educação infantil surgiu com características assistencialistas, focando na preservação da vida e da saúde sem objetivos educacionais.

Diante da evidência desses elementos na sociedade, conforme relata Sarat (2009), a inclusão da criança nas instituições provocou mudanças e diversas visões sobre a infância. Essas transformações tiveram impacto nos adultos, evidenciando a evolução no cuidado infantil ao longo do tempo. Tais alterações foram viáveis devido ao progresso das ideias dos acadêmicos da época, além das demandas sociais, que influenciaram as práticas educacionais e destacaram a relevância da infância e da educação infantil.

No texto de 1932, enfatizava-se a concepção de uma educação holística, a inclusão mútua de homens e mulheres na educação e a estruturação de um sistema nacional. Também se planejava a implementação de creches e pré-escolas para apoiar as crianças durante a etapa anterior à educação formal. (Machado, 2009, p. 110).

As diretrizes adotadas naquele tempo visavam regular e estabelecer novas instituições de ensino para atender à elevada demanda do país e dos estudantes do ensino fundamental.

Foi durante a administração de Vargas que surgiu o Ministério da Educação, além da implementação do sistema público nacional de ensino. Esse sistema visava cuidar da educação do país, visando o fortalecimento e o progresso da nação, que enfrentava elevados índices de analfabetismo. A criação do Manifesto dos Pioneiros da Educação tinha como intuito a melhoria, especialmente do ensino primário, buscando garantir os direitos à alfabetização para todos os brasileiros que aspiravam a isso, atuando como um símbolo de modernidade no contexto da industrialização no Brasil. Embora tenha sido uma época de significativo avanço em diversas áreas, a educação enfrentou a precariedade nesse cenário.

> A geração de saberes sobre a criança pequena educada em ambientes coletivos como creches e pré-escolas é algo relativamente novo no Brasil. Há pouco mais de trinta anos, essa criança começou a ser gradualmente reconhecida como um objeto de estudo – e mais recentemente, também está se configurando como sujeito – nas investigações sobre educação. (Mello, 2012 p.19).

Após essa fase, as creches passaram a ser avaliadas de maneira diferente, com foco nos aspectos teóricos relacionados ao desenvolvimento infantil. Com o tempo, embora as transformações na educação infantil tenham

sido limitadas, continuando a ser concebida como suporte e assistência, surgiram novos profissionais qualificados que colaboravam no mesmo ambiente para auxiliar os educadores. Em conjunto, esses profissionais começaram a explorar e enriquecer suas vivências, adotando novas metodologias que foram progressivamente integradas ao cotidiano escolar, promovendo uma nova visão educacional, resultado de várias lutas e movimentos sociais em prol dos direitos das crianças. Mello (2012) afirma que "Devido a esses novos conhecimentos sobre a criança pequena, as creches passaram da responsabilidade das Secretarias do Bem-Estar Social (ou Promoção Social) para as Secretarias da Educação".

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, o "Art. 208; inciso IV" estabelece que "a educação infantil, em creche e pré-escola, é assegurada às crianças até 5 (cinco) anos de idade" (BRASIL, 1988); isso garante o direito das crianças ao acesso à educação na primeira infância. A legislação foi criada para garantir e proteger esse direito, além do cuidado especial proporcionado por creches e pré-escolas durante os primeiros anos de vida. No entanto, embora esses direitos tenham sido conquistados, ainda existem muitas regiões sem escolas adequadas para atender à demanda. Para agravar a situação, os recursos do governo são limitados para a construção de novas instituições de ensino, bem como para a criação de vagas suficientes para atender todas as crianças. Apesar das dificuldades, muitas famílias recorrem ao sistema judiciário para assegurar uma vaga na educação infantil.

Além disso, os temas relacionados à educação infantil têm sido considerados como uma questão de alta prioridade na política do governo, em colaboração com outros órgãos e instituições da sociedade. Isso se dá em conjunto com a LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que estabelecia a Educação infantil como a etapa inicial da Educação Básica.

Essas modificações ocorreram após um longo esforço, criando uma oportunidade para a democratização, considerando a pesquisa que evidencia que os primeiros anos da vida de uma criança são essenciais para seu desenvolvimento e para a construção da inteligência e da personalidade. Até então, não existia a garantia desse direito para crianças com menos de seis

anos. Com a promulgação da Constituição, a educação infantil deixou de ser vista como uma política assistencial e passou a fazer parte da política educacional nacional.

Esse foi um marco histórico e extremamente relevante para a avaliação e a iniciativa em relação às políticas públicas voltadas para as crianças. Contudo, a partir dessa realização, a educação e o cuidado na primeira infância passaram a ser considerados assuntos prioritários pelos governos Federal, Estadual e Municipal, além das organizações da sociedade civil. Observou-se também um aumento considerável de profissionais qualificados nas áreas pedagógicas e em outros campos do conhecimento, que se uniram para contribuir, transformando a educação infantil em um verdadeiro caminho para a formação completa do cidadão.

Esses progressos proporcionaram uma valorização maior da criança, permitindo que elas comecem a educação infantil de forma qualificada desde os primeiros meses de vida. Isso assegura um futuro em que poderão aprimorar a linguagem, realizar movimentos e explorar o ambiente, através da interação com educadores qualificados. Além disso, esses avanços ajudam no desenvolvimento de habilidades físicas, emocionais e cognitivas, favorecendo o crescimento integral da criança.

As primeiras vivências de vida tendem a deixar uma impressão significativa na trajetória de cada indivíduo. Por essa razão, é essencial investir na educação infantil a fim de estabelecer uma fundação robusta para o aprendizado. Essas experiências iniciais se transformarão em memórias que acompanharão o adulto ao longo da vida. A formação de atitudes como autoconfiança, colaboração, empatia, e responsabilidade, entre outras, ocorre nos primeiros anos de vida, momentos que, depois dessa fase inicial, impulsionam o crescimento e a aquisição de conhecimento.

É reconhecido que os direitos assegurados na área da educação representam um significativo progresso para a população brasileira, no entanto, é necessário divergir em certos pontos, pois ainda há aspectos que não estão sendo devidamente atendidos pelos políticos do país. Assim, é fundamental continuar a luta com vigilância e sabedoria, para garantir que todos os direitos sejam respeitados e observados conforme a Constituição Federal de 1988,

assim como é mencionado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ademais, existem diversas fontes de pesquisa e estudos, tanto nacionais como internacionais, que ressaltam a relevância de investir na educação durante a primeira infância.

Para criar uma sociedade aprimorada, é fundamental investir na educação infantil, já que essa é a base que pode alterar a maneira de pensar e agir de um indivíduo. Tal investimento oferece a chance de cultivar tanto a inteligência quanto a consciência social, moldando a criança em um cidadão bem-sucedido, capaz de impactar positivamente o país e torná-lo mais próspero. À medida que se adquire conhecimento, o ser humano tem a oportunidade de transformar sua realidade; crianças em situações de vulnerabilidade social podem alcançar uma qualidade de vida superior através da educação. Essa abordagem serviria como uma solução para problemas como a insegurança, a criminalidade e a evasão escolar, que afetam negativamente a sociedade brasileira.

A Importância do Brincar no Desenvolvimento Infantil

O brincar se configura como uma situação única de aprendizado em todos os seus aspectos, representando uma das formas de interação entre amigos e educadores, tanto em contextos imaginários quanto através das normas de convivência e dos conteúdos a serem abordados. De acordo com Moyles (2002, p.41): “é suficiente afirmar que, hoje em dia, a perspectiva do brincar aqui exposta proporciona à criança uma estrutura que engloba a aprendizagem por meio de tentativas e erros, incluindo níveis de êxito dentro de seus critérios”. Pode-se afirmar que a atividade lúdica é ocasionalmente interrompida, em virtude do estilo de vida contemporâneo que muitos pais adotam, resultando assim na perda de uma valiosa parte da infância, onde a brincadeira passa a ser secundária ou as crianças são impedidas de aprender através da experiência, priorizando outras atividades extracurriculares e as obrigações escolares.

Os pais desempenham um papel essencial ao apoiar e reconhecer o direito da criança ao jogo, criando um ambiente de qualidade que enriqueça

sua imaginação e possibilite que participem juntos das brincadeiras nesse espaço. Isso impacta diretamente na vida escolar, pois é necessário que a criança perceba a relevância de ter um adulto próximo, o que a faz sentir-se segura. Esse sentimento de respeito e proteção deve se estender para a sala de aula, já que essa fase representa a preparação da criança para a realidade adulta. "Brincar fora do ambiente escolar incentiva as crianças a explorar a casa, o jardim, a rua, as lojas, a vizinhança e assim por diante". (Moyles, 2002, p.41).

Por outro lado, por meio das brincadeiras, a criança tem a chance de explorar e observar diversas situações que ocorrem tanto na vida familiar quanto social, incluindo conflitos e diferenças de opiniões, onde todas essas experiências impactam suas emoções. Com as vivências adquiridas em diferentes estilos e formas de jogar, a criança aprende a enfrentar seus medos e a lidar com suas angústias, conflitos internos e até mesmo a agressividade com mais facilidade. Aprender a gerenciar essas circunstâncias representa uma oportunidade de alcançar um equilíbrio emocional e, consequentemente, desenvolver sua personalidade.

A brincadeira é uma forma de comunicação intrínseca à criança, assim, é fundamental ressaltar sua relevância no contexto escolar, especialmente na educação infantil. Os brinquedos e as atividades lúdicas precisam ser integrados como ferramentas pedagógicas, que irão auxiliar tanto no aprendizado quanto no desenvolvimento comportamental.

Essas práticas podem ser implementadas tanto em sala de aula quanto durante os momentos de intervalo.

Atualmente, estamos vivendo um período dominado por brinquedos tecnológicos, com uma variedade de jogos eletrônicos disponíveis, embora nem todos tenham um enfoque educativo. Muitos desses jogos são utilizados de forma isolada e podem levar as crianças a desenvolverem questões como sedentarismo e solidão. Por essa razão, há uma crença na importância de reavivar e promover as brincadeiras tradicionais, permitindo que as crianças interajam mais com seus peers e se divirtam com atividades simples, mas ricas em aprendizado. Essas atividades favorecem o crescimento de habilidades, a

consciência corporal, a lateralidade, o foco, os impulsos e a diversidade, promovendo assim a inclusão social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O jogo é essencial para o crescimento da criança, servindo como uma abordagem metodológica extremamente eficiente para a aprendizagem infantil dentro do escolar. Desde o nascimento, a criança está inserida em um contexto social onde o jogo é essencial. Por isso, ao ingressar na escola, é crucial que a criança seja inserida em um ambiente lúdico, como mencionado: “É brincando que a criança mergulha na vida, sentindo-a na dimensão de possibilidades” (Vygotsky, p.67, 1987).

Assim, o jogo na escola é sustentado pelo RCNEI, Brasil, (1998):

> A possibilidade de a criança, desde os primeiros anos, se expressar através de gestos e sons, e posteriormente atuar em diferentes papéis durante o brincar, contribui para o crescimento de sua imaginação. Por meio das brincadeiras, as crianças são capazes de desenvolver habilidades cruciais, como atenção, imitação, memória e criatividade. Também ocorre um amadurecimento de suas capacidades sociais, resultante da interação com os outros e da prática de regras e papéis sociais (RCNEI, p. 22, 1998).

É conhecido que desde os primeiros anos a criança se expressa por meio de sons e gestos, e mais tarde, ela incorpora essas formas de comunicação em suas brincadeiras, estimulando sua criatividade. Através do brincar, a criança aprimora sua imaginação, a capacidade de imitar e a memória, além de desenvolver algumas habilidades sociais através das interações e da aplicação de regras sociais. Portanto, o ato de brincar é uma atividade fundamental para o crescimento da criança.

O brincar possibilita que a criança melhore suas habilidades psicomotoras, sociais, físicas, emocionais, cognitivas e afetivas. Dessa forma, segundo Kishimoto (p.67, 2001), “as crianças conseguem enfrentar complexos desafios psicológicos por meio do brincar. Elas tentam integrar experiências de dor, medo e perda, e lidam com noções de certo e errado”.

Essa afirmação de Kishimoto (2001) corrobora o que é exposto no RCNEI, que menciona que Brincar, desse modo, é uma atividade interna das crianças, fundamentada no aprimoramento da imaginação e na compreensão da realidade, sem se tratar de ilusão ou engano. Elas também assumem o

papel de criadoras, selecionando, desenvolvendo e realizando suas fantasias e saberes, sem a interferência direta de um adulto, podendo refletir e resolver problemas de maneira livre das pressões da realidade imediata (RCNEI, p.23, 1998). Brincar é uma maneira através da qual a criança cultiva sua criatividade ao interpretar o mundo ao seu redor, tornando-se protagonista de diversas histórias, decidindo e construindo um cenário de um universo imaginário.

No âmbito educacional, é essencial que o educador compreenda que ensinar também envolve oferecer oportunidades para a brincadeira durante o processo de aprendizagem. Dessa forma, de maneira direcionada, ele poderá apoiar o desenvolvimento das habilidades das crianças e suas interações, promovendo a aceitação, o respeito e a autoconfiança, por meio de atividades como jogos, empilhamento de blocos, montagem com lego, brincadeiras de roda, canções e contação de histórias. Através do brincar, é possível entender a realidade social e cultural de cada estudante, pois ao brincar, a criança expressa e aplica suas experiências vividas dentro de seu ambiente social, refletindo essa realidade em suas brincadeiras.

Dessa forma, a função do educador como facilitador nas atividades lúdicas é considerada essencial, de acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

> O educador atua como um intermediário entre as crianças e os conteúdos de aprendizagem, organizando e proporcionando ambientes e situações que conectam os recursos e as habilidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança com seus conhecimentos anteriores e os tópicos relacionados aos diversos campos do saber humano. Dentro da instituição de educação infantil, o educador se configura, portanto, como o parceiro mais habilitado, cuja responsabilidade é criar e assegurar um ambiente rico, agradável, saudável e inclusivo para experiências educativas e sociais diversas. (RCNEI, p. 30, 1998).

O educador que atua na educação infantil deve perceber que ele é o responsável por liderar todo o processo lúdico dentro da sala de aula, adequando-se a cada faixa etária e às necessidades das crianças. É importante que o professor administre a brincadeira não apenas fornecendo brinquedos. Ele deve se engajar ativamente com as crianças, não apenas demonstrando como brincar, mas também oferecendo sugestões, propondo atividades e participando efetivamente, para que possa observar as habilidades individuais de cada aluno e seu progresso no aprendizado.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (1998, p.28), “As brincadeiras permitem que os educadores analisem e formem uma percepção sobre os processos de crescimento da criança”. A atividade lúdica é uma das formas pelas quais o professor pode observar e compreender o pensamento infantil, além de conhecer os valores culturais que foram passados a ela.

> Estimular a criança a explorar e criar, sem proporcionar ou impor conceitos já formados. A resposta imediata deve ser oferecida apenas quando a indagação da criança se refere a um comportamento social específico (funções dos objetos cotidianos). É fundamental estar atento às inúmeras descobertas realizadas pelas crianças, proporcionando-lhes amplas oportunidades para tal. Prestar atenção a cada uma delas, incentivando sua construção e autoconhecimento. Valorizar mais a pergunta do que a resposta. Sempre em busca de uma resposta em grupo, o educador deve se esforçar para organizar e articular as ideias que surgem. A interação que se cria com o grupo em sua totalidade e a conexão pessoal com cada criança varia em todos os seus aspectos quantitativos e cognitivos, respeitando a maturidade do seu pensamento e sua singularidade. (Saltini, 1997, p. 90).

Essa singularidade que cada criança manifesta durante o ato de brincar, cabe ao educador elaborar um planejamento que, ao invés de fornecer conceitos já prontos, se baseie na observação de cada descoberta, incentivando-as a explorar e a se conhecer melhor. Assim, o papel do professor se torna fundamental nesse processo.

> O educador não necessita ensinar as crianças a brincarem, visto que isso é algo que ocorre de forma natural. Seu papel é estruturado em organizar e planejar situações que possibilitem brincadeiras de diversas formas, permitindo que as crianças escolham os temas, papéis, objetos e companheiros para brincar. Desta forma, elas têm a oportunidade de desenvolver suas emoções, sentimentos, conhecimentos e normas sociais de maneira pessoal e independente (RCNEI, 1998, p. 29).

O educador não necessitará ensinar a criança a brincar, pois isso ocorre de forma natural. No entanto, é responsabilidade dele planejar e estimular, oferecendo uma variedade de brinquedos e atividades em uma estrutura que visa promover o desenvolvimento infantil. Como facilitador, ele deve empregar diferentes metodologias, uma vez que brincar também é uma forma de aprender, abrangendo aprendizagens ricas e complexas que são alimentadas pela imaginação.

Todo esse entendimento e essa reflexão são fundamentais para que o professor reconheça que o aprendizado da criança se dá por meio do brincar, o que nos remete à base da educação infantil, a fase inicial que ocorre nas creches. As creches foram criadas para apoiar mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos durante o horário laboral.

> As fontes históricas sobre a creche concordam em indicar que sua criação teve como objetivo o cuidado de crianças pequenas enquanto suas mães estavam fora para trabalhar. Assim, essa instituição tem uma relação histórica com a atividade profissional externa das mulheres. Sua origem na sociedade ocidental está baseada na tríade mulher-trabalho-criança. Até os dias atuais, a interação entre esses três fatores influencia significativamente uma grande parte da demanda (Didonet, 2001, p. 12).

As trabalhadoras saíam para seus empregos enquanto seus filhos eram levados a uma instituição de caridade, para que não ficassem desamparados. No final do século XIX, começaram a surgir as primeiras creches no Brasil, com um enfoque filantrópico que visava apenas oferecer o cuidado que as crianças receberiam em seus lares. Entretanto, a Constituição Federal de 1988 iniciou uma transformação nesse contexto, especialmente no artigo 205, que declara: “A educação é um direito de todos e um dever tanto do Estado quanto da família, e será promovida e incentivada com a ajuda da sociedade, tendo como objetivo o completo desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para a cidadania e sua capacitação para o mercado de trabalho” (BRASIL, 1988). Nas palavras de Nascimento na

> com a constituição de 1988, as creches e pré-escolas foram integradas aos sistemas de educação. Essa disposição constitucional ganhou contornos legais mais claros, sendo definida somente oito anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.394/96, que reconhece as instituições que atendem crianças como parte do sistema educacional [...] sob a perspectiva legal, desde a promulgação da Constituição de 1988, todas as crianças passaram a ser vistas como titulares de direitos relativos à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, e à convivência familiar e comunitária. Assim, houve uma mudança de objeto de tutela para sujeito de direitos, transformando as crianças de meros dependentes em cidadãos em fase inicial de vida (Nascimento, 2015, p. 17451).

Com a alteração na legislação, a Creche integra-se à Educação Infantil, abandonando sua natureza assistencialista de origem e se tornando um direito acessível a todas as crianças. Assim, além de oferecer cuidados, a criança

também terá acesso à educação, de acordo com o artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 5 de 2009.

> A primeira fase da educação infantil é disponibilizada em berçários e préescolas, que se definem como ambientes institucionais fora do lar. Esses locais são instituições educacionais, tanto públicas quanto privadas, que têm a função de educar e cuidar de crianças com idades entre 0 e 5 anos durante o dia, em regime de tempo integral ou parcial. Essas instituições são pautadas e monitoradas por órgãos competentes do sistema de ensino e estão sujeitas a supervisão social (BRASIL, 2009a, p. 18).

A educação infantil recebe uma nova perspectiva que se torna um ponto crucial na consolidação dos direitos da criança no Brasil. No entanto, essa ainda é uma batalha, uma vez que a crença de que a creche é apenas um local de assistência, em vez de um ambiente educacional, continua a existir em diversos setores, incluindo entre certos educadores e famílias. Por essa razão, é fundamental que o educador de creche possua uma formação específica para trabalhar nesse ambiente, a fim de compreender a criança como um sujeito e satisfazer suas necessidades educacionais.

O cuidado deve levar em conta, sobretudo, as necessidades das crianças, que quando são observadas, escutadas e respeitadas, podem fornecer informações valiosas sobre a qualidade do que recebem. Os métodos de cuidado também devem estar alinhados com os princípios de promoção da saúde. Para alcançar os objetivos relacionados à preservação da vida e ao desenvolvimento das habilidades humanas, é fundamental que as atitudes e os procedimentos se baseiem em conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, considerando as diversas realidades socioculturais. (BRASIL, 1998, p. 25). O cuidar e o educar caminham juntos com o brincar, as crianças que ingressam nas creches estão em uma fase em que ainda não têm habilidades de leitura e escrita. [...] "O cuidado de uma criança em um ambiente educativo requer a combinação de diversas áreas de conhecimento e a colaboração de profissionais de distintas especialidades" (BRASIL, 1998a, p. 24 apud Paschoal; Machado, 2009, p. 87). A respeito da interação através do brincar na instituição infantil, encontramos que

> a interação durante o brincar é uma parte fundamental da vida infantil, proporcionando diversas aprendizagens e oportunidades para o desenvolvimento completo das crianças. Ao analisar as interações e

> as brincadeiras entre as crianças, bem como aquelas que envolvem adultos, é viável perceber, por exemplo, a manifestação dos sentimentos, a gestão das decepções, a solução de desentendimentos e a modulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 33).

O brincar durante a infância apresenta como uma de suas características principais o cotidiano da criança, refletido nas observações que faz sobre as interações com os adultos ao seu redor. Nesse contexto, o educador observa como a criança aceita os cuidados que lhe são oferecidos, tanto em sua residência quanto no ambiente da instituição infantil. A relação entre educador e aluno na creche pode servir como uma forma de incentivar a aprendizagem da criança. Mesmo aquelas que ainda não se comunicam verbalmente encontrarão formas de brincar usando suas mãos, gestos e sons, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua linguagem.

Em seus estágios iniciais, a criança exibirá sua compreensão do mundo, seus cuidados e suas instruções por meio da brincadeira, moldando novos entendimentos a partir das experiências que vivenciou. A maneira como as crianças se manifestam será estabelecida através da observação de suas brincadeiras e do significado que atribuem a elas, como simular andar, saltar, escalar, descer, colocar e remover, empilhar e demolir, entre outros. Compreender o sentido de cada uma dessas brincadeiras para a criança impulsionará ainda mais seu desenvolvimento completo. “[...] ao analisar as interações e as brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, pode-se identificar, por exemplo, a manifestação de sentimentos, a gestão de frustrações, a resolução de conflitos e o controle das emoções”. (BRASIL 2017, p. 37).

Criar cenários fictícios para crianças, conectando com sua habilidade de replicar a realidade por meio de regras que elas mesmas estabelecem, enquanto interagem com adultos, é um dos métodos mais eficazes de aprendizado durante a fase inicial da educação infantil. O ato de brincar se entrelaça com o cuidar e o educar na formação do aluno em creches ou durante os primeiros anos de educação infantil.

Dessa forma, proporciona-se um desenvolvimento contínuo para essas crianças, promovendo desde o início sua socialização, que se expande além do

convívio familiar. Assim, elas são inseridas no ambiente escolar ou na creche como indivíduos que começam sua jornada acadêmica, fundamentada nas primeiras experiências de convívio. Isso marca o começo da compreensão do seu papel no mundo e a maneira como se relacionam com os outros, criando novos laços, expressando suas emoções e encontrando formas de se posicionar e entender seu espaço, além de explorar e se descobrir por meio dos estímulos que emergem e são compreendidos através da brincadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma pesquisa bibliográfica para a elaboração deste artigo, é possível concluir que brincar é uma forma de promover o desenvolvimento infantil. Através das atividades lúdicas que envolvem a coordenação motora, a criança reconstruirá seu entorno, refletirá, imitará, o que contribui para o processo de interação tanto consigo mesma quanto com os outros. Esse processo ajuda na formação da imaginação, criatividade, habilidades motoras e raciocínio. Durante a brincadeira, a criança aprende de maneira prática e, assim, se apropria do conhecimento.

Os resultados obtidos com este estudo revelam que tanto a brincadeira quanto os brinquedos são essenciais para o desenvolvimento infantil, especialmente na Educação Infantil. O aprendizado é sempre um intercâmbio; o que vai e volta, onde a criança brinca enquanto aprende. Brincar nos ensina a ter uma relação ética ao socializar e interagir com os outros. Observamos que, através da brincadeira, a criança se relaciona com o mundo e descobre novas maneiras de compreender o que a rodeia, sendo fundamental que o professor atue como essa ponte que conecta o ato de brincar com o processo de ensino e aprendizado.

Assim, o educador deve estar capacitado e treinado para compreender as diversas dimensões do brincar e sua significativa relevância. A tradição assistencialista que permeia a Educação Infantil, especialmente nas creches, deve ser desafiada. As creches devem ser reconhecidas como um direito de todas as crianças, e não apenas daquelas cujas mães têm empregos fora de casa.

É fundamental que os docentes que atuam na Educação Infantil reconheçam seu papel como educadores, em vez de se limitarem a serem cuidadores. Esse profissional precisa enxergar a criança como um sujeito de direitos, compreendendo o brincar e o cuidar como parte de um processo pedagógico.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Suely Aparecida. Estágio categorial. In: MAHONEY. A. ALMEIDA, L.(Org.) Henri Wallon. **Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000

ARCE, Alessandra. Infância e educação na obra de Friedrich Froebel: A pedagogia dos jardins de infância. In: SARAT, Magda (org.) **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil**. 2. Ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. p. 107-124.

BRASIL, MEC; COEDI, SEB. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. **MEC/SEB, Brasília**, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1998.

CHAVES, Marta; LIMA, Elieuza Aparecida de; GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões: Intervenções pedagógicas e realizações humanizadoras com professores e crianças**.** In: CHAVES, Marta (org.) **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil**. 2. Ed. Rev. Ampla. Maringá: Eduem, 2012. p.37-50.

FEDERAL, Senado. Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado**, 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUILHERMETI, Paulo; Infância e educação: a pedagogia de Immanuel Kant. In: SARAT, Magda (org.) **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil**. 2. Ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. p. 83-92.

HEROLD, Carlos Junior. Infância e educação na obra de Michel de Montaigne. In: SARAT, Magda (org.) **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil**. 2. Ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. p. 39-48.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez editora, 2001. Cap. 1 p. 21

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO. Brinquedo e brincadeira. In SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos (org.) 4 ed. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: vozes, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko; FREYBERGER, Adriana. Brinquedos e brincadeiras de creches: Manual de orientação pedagógica. **Brasília: Ministério da Educação**, 2012.

LARA, Ângela Mara de Barros. Infância e educação na obra de Johann Heinrich Pestalozzi: "Cartas sobre educação infantil". In: SARAT, Magda (org.) **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil**. 2. Ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009, p. 93-106.

LIBÂNEO, José Carlos: **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente**. São Paulo, Cortes, 1998.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e a construção do sistema nacional de ensino no Brasil. In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (org.) **Fundamentos Históricos da Educação no Brasil**. 2. Ed. Rev. Ampla. Maringá: Eduem, 2009, p.103-120.

MACHADO, M. L. de A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Infância e educação na obra de Célestin Freinet. In: SARAT, Magda (org.) **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil**. 2. Ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009, p.125-133.

MELLO, Suely Amaral: Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, Marta (org.) **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil**. 2. Ed. Rev. Ampla. Maringá: Eduem, 2012. P. 19-36.

MOYLES, Janet R. Só brincar? o papel do brincar na educação infantil. In: **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. 2002.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia B. O uso dos jogos teatrais na educação. **Possibilidades diante do fracasso escolar. São Paulo: Campinas: Papiro**, 2010.

OLIVEIRA, Lilian Sarat. Infância e educação na reforma protestante: as contribuições de Martinho Lutero. In: SARAT, Magda (org.) **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil**. 2. Ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. p. 4958.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: **imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIZZANI, L. ROSEMARY, C. S. SUZELEI, F.B. HAYASHI. M.C.P. I. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf., Campinas, v.10, n.1, p.5366, jul./dez. 2012 – ISSN 1678-765X. 2012.

PICELLI, Lucineyde Amaral; GOMES, Marina Fernandes; O brinquedo, o jogo e a brincadeira. In: CAMARGO, Janira Siqueira; ROSIN, Sheila Maria (org.) – **Psicologia da Educação e os Processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento**. 2. Ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009, p. 59-66.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes, 1995.

ROCHA, Rita Luiz. Infância e educação na obra de Joan Amós Comenius. In: SARAT, Magda (org.) **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil**. 2. Ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009, p. 59-72.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). Brinquedoteca: **o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: vozes, 1997.

SANTOS, Claudinéia Roque Maciel. **O Cuidar, o brincar e o educar na prática pedagógica**. Webartigos. 2013. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/o- cuidaro-brincar-e-o-educar-napraticapedagogica/116441/. Acesso em: 07 de janeiro de 2022.

SANTOS, Reinaldo. Infância e educação na obra de Jean-Jacques Rousseau. In: SARAT, Magda (org.) **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil**. 2. Ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009, p. 73-82.

SARAT, Magda - Infância e educação infantil: do Renascimento à Modernidade. In: SARAT, Magda (org.) **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil**. 2. Ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. p. 13-21.

SARAT, Magda; GEBARA, Ademir; Infância e educação nas obras de Erasmo de Roterdã e Nobert Elias In: SARAT, Magda (org.) **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil**. 2. Ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. p. 25-38.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Loyola, 1989.

CAPÍTULO 06

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Lauriene Cardeal da Costa[1], Mabson de Jesus Gomes dos Santos[2], Cláudio Gonçalves da Silva[3], Calebe Borges Romão[4], Ana Caroline Lobo dos Santos[5], Mauro Reges Borges Amorim[6]

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia /Faculdade do Sertão Central | FASEC, [2]Doutorando em Educação- UNICRISTIAN – Christian School of Orlando llc; [3]Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão - Centro de Ciências de Chapadinha (CCCh). Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola; [4] Especialista Ensino de Ciência e Matemática pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano; [5] Especialista em Psicopedagogia Clínica pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano; [6] Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática pela Sociedade de Educação Continuada, EDUCON.

RESUMO:
A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma forma de ensino que se originou da resistência e oferece, para aqueles que, por diversas razões, se afastaram da escola, uma chance de retornar à sala de aula com o objetivo de adquirir novos conhecimentos e compartilhar experiências. Trata-se de uma oportunidade para a realização de sonhos e a conquista de metas. O objetivo deste artigo é refletir sobre os desafios que permeiam o processo de aprendizagem dos alunos dessa modalidade, a partir do diálogo com a visão educacional de Paulo Freire. A abordagem metodológica adotada foi uma pesquisa bibliográfica com perspectiva qualitativa. O referencial teórico possibilitou a discussão sobre o entendimento e o conhecimento de práticas e estratégias que apoiam os educadores no processo de ensino e aprendizagem. Este estudo é pertinente, pois, no contexto da EJA, é essencial promover a inclusão social, a autonomia e a melhoria da qualidade de vida dos alunos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino complexa que convida os professores a se engajarem com seus alunos em aspectos além da educação formal, uma vez que os estudantes da EJA não retornam apenas em busca de alfabetização, mas sim por uma educação crítica que os capacite a compreender as transformações que ocorrem no mundo. O público dessa modalidade é composto por jovens, adultos e idosos que necessitam de formação escolar para reintegrar-se, por exemplo, ao mercado de trabalho. Na EJA, os educadores devem se preocupar em trabalhar com os alunos suas histórias de vida e trazer para a sala de aula conteúdos que se relacionem com

a realidade em que estão inseridos. Essa é a proposta de uma educação libertadora, carregada de significados.

Palavras-chave: Ensino para Adultos e Jovens. Táticas; Processos de Aprendizagem. Obstáculos.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito essencial, estabelecido pela Constituição. Assegurar que todos possam acessar a educação, independentemente da idade, é uma ação vital em uma sociedade que valoriza a democracia. No contexto brasileiro, discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) significa abordar a alfabetização de adultos e refletir sobre o analfabetismo, uma condição que, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2023, revela que existem 9,3 milhões de analfabetos no Brasil. Destes, 8,3 milhões são pessoas com mais de 40 anos. Assim, a EJA se mostra uma modalidade imprescindível, desempenhando um papel determinante na democratização do acesso à educação. A educação de jovens e adultos é uma forma de ensino destinada a promover a inclusão daqueles que, em algum momento de suas vidas, deixaram a escola. (Silva, 2021).

Conforme Silva (2021, p. 02), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma necessidade intrínseca da sociedade, que historicamente tem sido excluída do direito à educação formal. Dessa forma, a EJA se configura como uma forma de ensino que possibilita aos indivíduos retornar à escola para a realização de seus sonhos, constituindo uma fase na qual jovens e adultos buscam a escolarização e conhecimentos. A EJA possui características específicas, sendo uma modalidade de ensino, como destaca Silva (2021), que abrange elementos como currículo, material didático, tempos, espaços e avaliações que se ajustam à realidade do estudante da EJA. Essas particularidades devem levar em conta as vivências e trajetórias de vida dos indivíduos que retornam ao ambiente escolar com o intuito de aprender e atingir seus objetivos.

A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por diversas fases, apresentando uma trajetória de luta e resistência. Ao longo de programas e iniciativas, tem-se buscado solucionar a questão da alfabetização

no país. (Oliveira, 2019). Refletir sobre esses obstáculos e problematizar a visibilidade insuficiente dada à EJA gerou algumas questões que orientam a pesquisa atual. Quais são os desafios que os educadores da EJA enfrentam na alfabetização de seus alunos? Quais estratégias estão sendo utilizadas? O que as investigações têm mostrado sobre a alfabetização de jovens e adultos?

Na Educação de Jovens e Adultos, uma questão evidente é a escassez de recursos direcionados a políticas educacionais que promovam uma educação inclusiva. É crucial que os alunos tenham suas vivências reconhecidas e integradas ao ambiente escolar, já que aqueles que participam da EJA trazem consigo suas experiências e narrativas. Este é um grupo de estudantes singular que demanda um atendimento específico para que seu aprendizado possa se desenvolver adequadamente. (Silva, 2021).

O Educador da EJA necessita de uma postura acolhedora e sensível, uma vez que os alunos apresentam uma variedade de necessidades, histórias de vida distintas e culturas diferentes. Assim, é essencial um investimento maior na formação desses profissionais, para que possam oferecer uma abordagem diferenciada em relação a essa realidade tão particular (Dantas, 2019).

Refletir sobre os obstáculos existentes na formação do processo educativo dos alunos na Educação de Jovens e Adultos, tendo como base o diálogo com a visão educacional de Paulo Freire. É também um objetivo deste estudo conhecer e compreender abordagens que apoiem educadores e alunos na criação desse processo de ensino-aprendizagem.

A relevância deste trabalho se dá pelo fato de que, no cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a aprendizagem significativa representa um avanço crucial para favorecer a inclusão social, fomentar a autonomia e aprimorar a qualidade de vida desses estudantes. Assim, a discussão e a análise deste assunto são de extrema relevância para a sociedade, com o intuito de construir uma educação mais inclusiva e eficaz.

A análise dos desafios e das estratégias que emergem na Educação de jovens e adultos é um tema abordado por estudiosos como Freire (2005) e Di Pierro (2017). As investigações e debates focados na Educação de Jovens e Adultos não apenas favorecem uma formação mais robusta para os futuros

profissionais da área, mas também fomentam o surgimento de novas abordagens e políticas educacionais que atendam de maneira mais eficaz às demandas desse grupo. Essas demandas estão ligadas às mudanças que ocorrem na sociedade e à necessidade desse público de estar preparado para lidar com essas transformações, garantindo que não permaneçam à margem desse processo de construção do saber (Nascimento, 2020).

Di Pierro declara que “não há incerteza de que a asseguração do direito à alfabetização e à educação fundamental para jovens e adultos deve ser encarada como uma prioridade de responsabilidade pública”. Consequentemente, considerar os obstáculos que envolvem a alfabetização de jovens e adultos implica também na responsabilidade de transformar essa situação, através do investimento em programas, projetos e políticas educacionais que assegurem o ingresso e a continuidade desses indivíduos na escola (Di Pierro, 2017).

Apesar das dificuldades, a falta de visibilidade e a escassez de investimentos, a resistência se destaca como uma característica fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa resistência surge do comprometimento dos educadores e dos alunos com uma pedagogia crítica, que propõe uma ruptura com a abordagem educacional tradicional. Fomentar uma educação que abrace e estimule tanto o desenvolvimento cognitivo quanto emocional de jovens e adultos é essencial para os docentes que acreditam em uma educação emancipadora. Nessa perspectiva, os alunos, dotados de autonomia, traçam seu próprio percurso de aprendizagem, enquanto os educadores atuam como mediadores, apoiando a busca pelo conhecimento através do diálogo e do carinho.

METODOLOGIA

O presente estudo está estruturado em conformidade com um percurso metodológico, os métodos utilizados em uma pesquisa são muito importantes, porque é fundamental que todas as etapas sejam bem definidas. Assim, a pesquisa contribui de forma positiva para o debate e o entendimento do tema.

Neste caso, a pesquisa é do tipo bibliográfica, com uma abordagem qualitativa. Para explicar um pouco sobre as características da pesquisa qualitativa, Creswel (2007, p. 185) comenta que, nesse tipo de estudo, o ambiente natural é a principal fonte de coleta de dados. Além disso, o pesquisador desempenha um papel central nesse processo, buscando se envolver na coleta das informações e criando uma relação de confiança e harmonia com as pessoas envolvidas na pesquisa.

Com o objetivo de compreender a problemática e elaborar argumentos que fortaleçam o debate sobre a alfabetização na educação de jovens e adultos, foi realizado um levantamento de referências bibliográficas em plataformas de pesquisa on-line, tais como SciELO Brasil (Biblioteca Eletrônica Científica Online) e o Grupo de Pesquisa da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente no GT de Educação de Jovens e Adultos. Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa realizada nos espaços de estudo, utilizando as seguintes palavras-chave: "desafios", "estratégias" e "EJA".

Segundo Gil (2008, p. 45), uma das principais vantagens da pesquisa bibliográfica é que ela permite ao pesquisador explorar uma variedade de fenômenos. Isso significa que, por meio dela, o pesquisador tem a chance de se deparar com diferentes ideias, argumentos e opiniões criadas por outros estudiosos. É uma oportunidade de ampliar a compreensão sobre um mesmo tema, considerando diferentes perspectivas que, mesmo sendo distintas, têm algo em comum nas suas discussões.

REFERENCIAL TEÓRICO

Um breve panorama da história da de jovens e adultos no Brasil

A educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem uma trajetória marcada por muitos momentos importantes que influenciaram o que vivemos hoje, no século XXI. São histórias de conquistas, mas também de dificuldades e de negarem direitos a essas pessoas. Ainda hoje, a EJA é uma modalidade de ensino que recebe poucos recursos do governo, e há uma escassez de políticas específicas voltadas para ela (Paiva, 2006).

Os primeiros registros de ações educativas voltadas para esse público datam do período colonial, quando os Jesuítas realizavam trabalhos de catequização. Essa catequização tinha como foco os povos indígenas, e os jesuítas alfabetizavam os adultos indígenas em língua portuguesa (Strelhow, 2010).

Os elevados índices de analfabetismo no Brasil motivaram os movimentos sociais e o Estado a enxergarem tais números como uma oportunidade de oferecer novas perspectivas de acesso à educação a esse público. Inicialmente, o acesso se caracterizava por uma perspectiva assistencialista. Conforme o tempo foi passando, no entanto, o acesso foi ganhando ações e políticas públicas que fortaleceram uma concepção de educação voltada para atender às especificidades de jovens e adultos que não eram alfabetizados, mas já estavam inseridos no mercado de trabalho e também necessitavam de qualificação profissional. Nesse contexto, a EJA adquire, também, um caráter de educação profissional. (Paiva, 2006).

A educação de jovens e adultos é um conceito que demanda uma abordagem específica, que deve ser devidamente conceituada

A Constituição Federal do Brasil estabelece que a educação de todos os cidadãos deve ser garantida, sendo obrigatório que seja oferecida de forma gratuita e com qualidade. No entanto, na prática, o acesso e a permanência dos estudantes nas salas de aula ainda não são garantidos em todos os contextos, seja em razão da necessidade de trabalho para prover o sustento familiar, de problemas de adaptação escolar ou de questões sociais.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se em uma modalidade de ensino destinada a indivíduos que, por diversos motivos, não puderam frequentar a escola em seu período regular de funcionamento. Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) geralmente são trabalhadores do período diurno, adolescentes que se tornaram mães em idades precoces, idosos que não obtiveram oportunidades durante o período regular de ensino e jovens que, por algum motivo, abandonaram a escola. Portanto, trata-se de um grupo pertencente à classe mais popular, para o qual a EJA representa uma esperança de melhoria de vida por meio da educação.

> A educação de jovens e adultos (EJA) na política nacional de educação, em seu contexto contemporâneo, tem como marcos legais fundamentais e ponto de partida a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e suas Diretrizes Nacionais Curriculares (Resolução CNE/CEB n. 01/2000) e Operacionais (Resolução CNE/CEB n. 03/2010). Essas diretrizes foram aprovadas, respectivamente, em 2000 e em 2010, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Conforme Paiva (2019, p. 18).

A educação para jovens, adultos e idosos representa uma conquista histórica no contexto da educação brasileira. O acesso à educação pública, tradicionalmente caracterizado por barreiras, foi progressivamente superado graças à luta incansável dos movimentos sociais e da sociedade civil ao longo do tempo. A legislação construída ao longo de décadas e implementada fortalece o direito à educação para todos, garantindo aos que não estiverem matriculados na escola durante a infância e a juventude a oportunidade de retornar aos estudos e acessar a escolarização de maneira diferenciada, com metodologias que considerem suas realidades e histórias individuais.

A formação educacional para jovens, adultos e idosos representa uma vitória significativa. Na trajetória da Educação no Brasil, o acesso à educação pública sempre enfrentou diversos obstáculos, os quais foram superados ao longo do tempo através das lutas promovidas por movimentos sociais e pela sociedade civil. A normativa elaborada ao longo de várias décadas e sua implementação contribuem para solidificar o direito à educação para todos, possibilitando que aqueles que não puderam frequentar a escola na infância ou juventude tenham a chance de retornar à educação, com uma abordagem que respeita suas realidades e históricos pessoais.

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.393/1996, assegura a indivíduos que não tiveram acesso à educação na idade apropriada, a oferta de ensino regular adaptado para jovens e adultos, com formatos e modalidades que atendem suas demandas e disponibilidades, garantindo que os trabalhadores tenham as condições necessárias para acessar e permanecer na escola, além de outras garantias.

> Uma nova perspectiva sobre a educação de jovens e adultos introduz no ambiente escolar questões relacionadas à trajetória histórica do estudante. Há diversas razões que impulsionam esses adultos a buscar a educação, incluindo demandas econômicas, tecnológicas e a competitividade no mercado de trabalho. É importante ressaltar que outras motivações atraem jovens e adultos para a escola, como a

> realização pessoal, a busca por um direito, a percepção de capacidade e dignidade que eleva a autoestima, além da sensação de superar os obstáculos da exclusão. (Strelhow, 2010, p. 02).

Essa exclusão é superada por meio do acesso à educação, e é nesse cenário de inclusão educacional que a EJA é concebida na contemporaneidade. Consoante Frigotto (2000), o setor educacional está orientado por uma visão produtivista, cujo propósito é a formação de habilidades, valores e atitudes, visando a capacitação de competências no indivíduo, o que garante sua qualificação profissional. Essa é uma das bases da educação para jovens e adultos: assegurar que eles tenham a oportunidade de acessar conteúdos e metas de aprendizado que fomentem a construção de um saber fundamentado nas experiências e vivências que esses jovens, adultos e idosos trazem para dentro do ambiente escolar.

É fundamental destacar que o perfil do aluno da EJA é peculiar, pois muitos acabam abandonando os estudos por se sentirem incapazes diante das dificuldades que enfrentam. É importante lembrar que muitos são sobrecarregados pelo cansaço do dia a dia e optam por se dedicarem exclusivamente ao trabalho para garantir sua sobrevivência. Outros, que estão em empregos que exigem grande esforço físico, ficam tão fatigados que não conseguem frequentar as aulas noturnas, o que torna impossível equilibrar trabalho e educação. Por essas razões, a modalidade de educação da EJA conta com as Diretrizes Nacionais Curriculares (Resolução CNE/CEB n. 01/2000), que estabelecem princípios para que o atendimento a esse público seja distinto e que a diversidade inerente a esse formato de ensino seja reconhecida e respeitada.

> Parágrafo único. No que diz respeito a esta fase da Educação Básica, a singularidade da Educação de Jovens e Adultos levará em conta as circunstâncias, os perfis dos alunos, as idades e será fundamentada nos princípios de equidade, diversidade e proporcionalidade na assimilação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais, bem como na criação de um modelo pedagógico autônomo. (Brasil, 2000, p. 01).

É imprescindível refletir sobre as várias metodologias educacionais para compreender as diferentes realidades dos alunos, aproveitando suas experiências e saberes pessoais, uma vez que estes indivíduos já possuem uma formação informal a partir do ambiente em que estão inseridos. A

educação de jovens e adultos é composta por pessoas que trazem consigo histórias de vida que capturam a essência deste tipo de ensino. Para esses indivíduos, a escola simboliza um novo universo, repleto de oportunidades para vivenciar novas experiências e entender as mudanças que ocorreram no mundo. (Paiva, 2019). Portanto, a urgência de uma pedagogia específica é crucial para que a transformação busque uma nova visão de vida, promovendo melhorias e a conscientização sobre a cidadania para todos. (Paiva, 2006).

Nesse contexto, Melo (1996) enfatiza que a equidade na qualidade do ensino não deve ser abordada de maneira uniforme, mas sim com modelos adaptados à realidade de cada localidade, considerando o seu público-alvo. Isso permitirá atender às necessidades distintas e lidar com as desigualdades ao longo do processo educativo, de forma que o saber seja valorizado, cumprindo as demandas do aprendizado.

> Da perspectiva ainda bastante prevalente de que a educação de jovens e adultos visa recuperar o tempo que foi perdido por aqueles que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e a escrever; passando pela revisão da dívida social; até alcançar a ideia de que a educação é um direito para todos e que aprender deve ser um processo contínuo ao longo da vida, as declarações sobre o tema foram diversas, deixando, na mentalidade coletiva, uma impressão mais forte, associada ao retorno à escola, para realizar, no presente, o que não foi conseguido na infância. (Paiva, 2006, p. 03).

Ainda existe uma concepção estereotipada sobre a educação de jovens e adultos, com a ideia de que as salas de aula são compostas apenas por alunos que desejam apenas aprender a ler e escrever. No entanto, em um cenário repleto de novas tecnologias e redes sociais, retornar à escola envolve também o aprendizado necessário para acompanhar essas mudanças, tornar-se qualificado e ingressar no mercado de trabalho, aproveitando as oportunidades que surgem com o acesso a uma educação de qualidade. A Educação de Jovens e Adultos, além de focar na ascensão do cidadão em direção a oportunidades laborais, deve também formar indivíduos críticos e conscientes, que se ocupem de questões políticas, estejam inseridos em seu contexto e, acima de tudo, garantam uma capacidade de transformação, defendendo uma educação libertadora inspirada nos ensinamentos de Paulo Freire.

Os primeiros passos do aparecimento do EJA

O Brasil enfrentou, por um longo período, altos índices de analfabetismo, levando à EJA a travar uma luta histórica em prol da alfabetização, estabelecendo diversos programas com o intuito de reduzir esses índices alarmantes. Segundo Strelhow (2010, p. 03), desde a “Constituição Imperial de 1824 buscou-se ampliar o conceito de educação, assegurando a todos os cidadãos o acesso à instrução primária”. Contudo, essa legislação não foi efetivamente aplicada. Debates ocorriam para determinar a maneira de incluir os grupos considerados inferiores, como homens e mulheres pobres livres, bem como negros e negras, tanto escravizados quanto libertos.

Strelhow (201, p. 03) ressalta que apenas com o "Ato Constitucional de 1834" é que a responsabilidade pela instrução primária e secundária de todos passa a ser responsabilidade das províncias. O autor também declara que "a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso". O letramento dessas pessoas era visto como um gesto de caridade dos indivíduos letrados em relação às pessoas consideradas perigosas e degeneradas.” (Strelhow, 2010, p. 03). Em outras palavras, uma educação que não tinha nenhum aspecto crítico ou orientado para a cidadania dessas pessoas.

> Apesar de a política de educação para jovens e adultos não ser um assunto completamente inédito no país, ainda não podemos deixar de considerar, no debate, de forma implícita ou explícita, os elementos sociais, políticos e ideológicos que cercam as políticas voltadas para as classes populares. Isso é especialmente importante para nos levar a refletir sobre suas contradições. (PAIVA, 2019, p. 21).

Portanto, pode-se dizer que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de resistência, pois sua existência é resultado da luta das camadas populares. Sua essência está relacionada ao que Freire (2005) descreveu como uma educação libertadora, cujo objetivo é superar as ideias opressoras e garantir o direito à educação para todos.

Com o objetivo de alfabetizar os trabalhadores analfabetos, foi criada a primeira escola noturna no Brasil em 1854. O projeto se expandiu rapidamente, e em 1874 já havia 117 escolas no país, algumas com propósitos específicos,

como uma escola dedicada à alfabetização de indígenas no Pará. (Paiva, 1987).

O Decreto n.º 3029, de 9 de janeiro de 1881, também conhecido como “Lei Saraiva”, em homenagem ao Ministro do Império José Antônio Saraiva, que foi responsável pela primeira reforma eleitoral do país, na qual foi criado o título de eleitor. De acordo com a lei, os analfabetos eram proibidos de votar, sendo considerados ineptos e incapazes de exercer a cidadania. No século XVIII, a expulsão dos Jesuítas prejudicou o ensino para adultos. A discussão foi retomada com o retorno do Império, no contexto de preparar pessoas para votar. Investimentos foram feitos em ações de alfabetização, mas essas ações tinham um caráter altamente ideológico, atendendo aos interesses da elite política da época. Assim, a EJA foi mais uma vez utilizada para propósitos que não atendiam as necessidades da população que precisava ser alfabetizada. (Paiva, 1987).

Durante o período de transição entre Império e República (1887-1897), a educação foi vista como a solução. Houve uma expansão das escolas e, em 1910, surgiram as ligas contra o analfabetismo, com o objetivo de reduzir rapidamente o analfabetismo, visando conquistar os votos dos analfabetos (PAIVA, 1987). Foi uma época de intensos debates políticos, uma vez que a Educação, uma obrigação do Estado, exigiu a otimização do ensino e sua qualidade, tornando-se um palco para melhorias didáticas e pedagógicas na rede escolar.

A EJA começa a conquistar seu lugar na educação brasileira com a Revolução de 30, transformações econômicas e políticas, além do processo de industrialização no país:

> As reformas dos anos 20 abordam a educação de adultos enquanto renovam os sistemas de forma geral. Apenas na reforma de 1928 do Distrito Federal ela ganha mais destaque, renovando-se o ensino para adultos na primeira metade dos anos 30 (Paiva, 1987, p. 168).

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi estabelecido na Constituição de 1934, determinando que o Estado tinha a obrigação de oferecer ensino gratuito e integral, incluindo os adultos como um direito garantido pela Constituição. Dessa forma, o ensino básico e gratuito é ampliado para todas as classes sociais. Ao longo das décadas de 1940, foram estabelecidos institutos

dedicados à pesquisa, com o objetivo de gerar informações que apoiassem a formulação de políticas públicas no campo educacional. (Paiva, 1987).

Na década de 1940, o professor Anísio Teixeira fundou o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) com a finalidade de assegurar recursos contínuos para o ensino primário, uma vez que a disparidade econômica e cultural levava a uma formação desigual dos alunos. De acordo com Amaral (2001), para reduzir a desigualdade, Anísio Teixeira sugeriu a implementação de um "custo padrão" para alocar recursos à educação fundamental, sendo esse custo financiado pela União, Estados e Municípios.

Ademais, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entidade encarregada de promover e conduzir pesquisas no campo da educação, foi fundado na mesma década. É relevante mencionar que a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que deu início às discussões sobre materiais para a EJA, foi outro grande marco, acompanhado por outros eventos significativos, como o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947) e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, que aconteceu em 1949 (Amaral, 2001).

> A educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que, de forma inevitável, ultrapassa as fronteiras da escolarização em seu sentido mais restrito. Em primeiro lugar, porque engloba uma variedade de processos formativos, nos quais podem ser incorporadas ações voltadas para a qualificação profissional, desenvolvimento comunitário, formação política e uma infinidade de questões culturais que ocorrem em espaços não escolares. (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 58).

Assim, a EJA possui uma trajetória em que suas práticas refletem a diversidade da sociedade brasileira. A educação de jovens e adultos é um campo formativo que proporciona tanto a escolarização quanto a qualificação profissional, e deve ser um ambiente que receba aqueles que retornam à escola em busca de formação. De acordo com Gadotti (2000), durante o “Congresso de Educação de Adultos” realizado em 1958, o então Presidente Juscelino Kubitscheck de Oliveira convidou grupos de vários estados para compartilharem experiências bem-sucedidas na educação de adultos. Entre essas experiências, destacou-se o grupo de Pernambuco, liderado por Paulo Freire.

O grupo propunha uma transformação na educação voltada para o aprimoramento da educação de adultos, fazendo críticas contundentes à insuficiência de qualificação dos professores, à inadequação do material didático e à ausência de infraestrutura nos prédios escolares. Também foram implementadas inovações pedagógicas, focando na educação com o ser humano, e não apenas para o ser humano. A participação do grupo modificaria a proposta de renovação de meios, eliminando o discurso e dando prioridade à discussão (Paiva, 1987).

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) foi estabelecida durante o governo de Juscelino Kubitscheck com a finalidade de reduzir as taxas de analfabetismo. No entanto, foi extinta em 1963 devido à falta de recursos. O Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA) surge como resultado do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, sob a liderança de Paulo Freire. No entanto, é extinto em 1964, em decorrência do Golpe de Estado (Codato, 2004), juntamente com outros planos de alfabetização de adultos que estavam relacionados à ideia de consolidação popular.

Em 1965, a Cruzada Ação Básica (ABC) é fundada em Recife, em desacordo com os pensamentos de Paulo Freire (Haddad; Di Pierro, 2000). O MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e a Cruzada de Ação Básica começam a operar de maneira conjunta com o objetivo de exercer controle político sobre a população, centralizando atividades, supervisão e produção de materiais pedagógicos (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001). A proposta desses grupos se afastava do que Paulo Freire definia como uma educação libertadora.

> As experiências de Paulo Freire ao redor do mundo sempre trouxeram resultados gratificantes e, frequentemente, emocionantes. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas gradualmente descobre com orgulho que também é um fazedor de cultura" e, além disso, que a posição de inferioridade não é fruto de sua incompetência, mas sim de lhe terem subtraído a humanidade. O método de Paulo Freire busca superar a separação entre teoria e prática: ao longo do processo, quando as pessoas percebem que sua prática envolve um conhecimento, chegam à conclusão de que conhecer é, de certa forma, interferir na realidade. Ao se ver como protagonista da história, assume a voz daqueles que até então possuem seu monopólio. Em última análise, alfabetizar é ensinar a usar a palavra. (Aranha, 1996, p. 209).

Assim, segundo Paulo Freire (2005), alfabetizar era proporcionar a essas pessoas a oportunidade de interpretar o mundo em que viviam e aprender de forma significativa, incorporando suas histórias de vida ao ambiente escolar. A educação de jovens e adultos sempre foi uma modalidade de ensino baseada na resistência, composta por indivíduos que batalham diariamente por oportunidades. Essa modalidade deve ser uma prática voltada para fortalecer aqueles que veem na escola a esperança de aprender e escrever sua própria história.

No contexto da história da EJA, também surgem alguns programas, como o Ensino Supletivo, regulamentado em 1971 por meio da Lei n.º. 5.692 (Brasil, 1971), com foco no ensino de jovens e adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o objetivo do Ensino Supletivo era recuperar o atraso, reciclando e capacitando uma mão de obra que promovesse o desenvolvimento do país por meio do novo modelo educacional. É viável a partir das pesquisas e estudos realizados sobre a EJA mostram que, ao longo de sua trajetória, a EJA passou por mudanças e retrocessos. No entanto, a essência dessa modalidade sempre foi a que Paulo Freire (2005) concebeu e buscou implementar. Uma educação que promova a liberdade, que ensine com autonomia, mas que também ofereça afeto e acolhimento, permitindo que aqueles que se sentiram excluídos possam retornar à escola para ensinar e aprender.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, a legislação estabelece o direito à educação para toda a população, incluindo aqueles que não tiveram acesso à escolaridade na idade adequada, seja durante a infância ou adolescência. Assim, é responsabilidade do governo federal, além de estados e municípios, garantir a oferta de educação escolar pública e gratuita para jovens e adultos. No entanto, mesmo após mais de três décadas, os dados nacionais evidenciam os obstáculos que o país enfrenta para proporcionar educação a todos, especialmente àqueles que tiveram seus direitos violados na infância ou adolescência. Além disso, encontramos um

cenário de retrocessos, em meio a uma falta de políticas eficazes e ao agravamento das desigualdades em função da pandemia de covid-19.

Levando em conta as realidades sociais de nosso país, a desigualdade racial, econômica e de gênero também se reflete nos grupos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que são predominantemente formados por indivíduos negros e trabalhadores. Nesse contexto, a EJA apresenta características, desafios e metodologias singulares que não só devem ser reconhecidas, mas que também têm o potencial de inspirar práticas educacionais e estratégias de administração em todo o sistema educacional, especialmente no atual cenário de crise econômica e sanitária.

Frequentemente percebida como de menor importância, a EJA foi considerada obsoleta nas décadas de 1980 e 1990, numa época em que a expectativa política era de que um investimento em educação primária eficaz ao longo do tempo tornaria essa modalidade desnecessária. Contudo, passados mais de trinta anos, a realidade da desigualdade social e a falta de políticas públicas efetivas que promovam a equidade de gênero e racial resultam em preocupantes estatísticas de analfabetismo entre adultos, bem como em altas taxas de evasão e abandono escolar. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, 20,2% dos jovens entre 14 e 29 anos não completaram a Educação Básica, sendo que 71,7% desse grupo são negros (pretos e pardos). Em relação às taxas de analfabetismo, apesar da redução geral desde 2016, o país ainda conta com 11 milhões de pessoas que não têm pleno domínio da leitura e da escrita.

Dados recentes do Censo Escolar (2020) revelam os impactos diretos da pandemia da covid-19, em conjunto com o contexto de violação de direitos que permeia nosso país. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi a modalidade que apresentou a maior diminuição no número de alunos matriculados, sofrendo uma queda de 8,3% comparado a 2019, o que representa quase 270 mil estudantes a menos. Ademais, o Censo aponta que 1,5 milhão de jovens com idades entre 14 e 17 anos não estão mais frequentando a escola. Em uma coletiva de imprensa, Carlos Eduardo Moreno, diretor de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), explicou como o risco de violação do direito à educação aumenta conforme os alunos envelhecem:

> Temos quase a totalidade do acesso educacional para crianças de 6 a 14 anos, [com] uma taxa de frequência superior a 99% nas escolas. No entanto, de maneira intrigante, ao atingirmos a idade de 15 anos, observamos uma queda na frequência escolar, atingindo até 78% entre os jovens de até 17 anos. Isso levanta um sinal de alerta sobre a ocorrência de desafios na trajetória escolar dos alunos, especialmente considerando que nas idades imediatamente anteriores, já alcançamos a universalização do acesso.

A análise da série histórica revela que as matrículas da modalidade têm caído de forma consistente desde 2017, acompanhando a redução contínua nos investimentos públicos. O aumento desses índices de 2019 a 2020 indica a deterioração da situação devido à pandemia de covid-19. A Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2020 alocou apenas R$ 25 milhões para a EJA, o que representa o menor valor dos últimos anos. Em 2019, dos R$ 74 milhões estimados, somente R$ 16,6 milhões foram utilizados. Uma pesquisa do Sistema Integrado de Operações (Siop) mostra que esses são os menores aportes da década, muito inferiores aos R$ 1,6 bilhão aplicados em 2012, por exemplo.

Os dados mostram que o direito à educação continua sendo violado e sua recuperação se torna ainda mais essencial no cenário atual, diante das crises de saúde e econômica. É urgente a criação de políticas públicas que considerem as particularidades do público da EJA. As últimas décadas mostraram que simplesmente investir na educação primária não é suficiente. É necessário considerar quais grupos têm seus direitos mais violados, especialmente pessoas negras, trans e com deficiência, e criar uma agenda unificada de práticas e estratégias pedagógicas eficazes.

A Educação de Jovens e Adultos enquanto direito

No Brasil, aproximadamente 11 milhões de pessoas são analfabetas, segundo dados do IBGE. Essa questão social, que persiste desde o século passado, ainda carece de um conjunto sólido e coordenado de políticas públicas eficazes. No entanto, algumas iniciativas das políticas educacionais têm gerado resultados, especialmente nas últimas décadas. A modalidade de ensino voltada para jovens e adultos tem como objetivo restaurar o direito ao

acesso à educação e à aprendizagem, que foi comprometido durante a infância e adolescência, contribuindo significativamente para os altos índices de analfabetismo no Brasil.

Dentre as metas do Plano Nacional da Educação (PNE), destaca-se o desafio de elevar o nível de escolaridade da população de 15 anos ou mais que não completou o ensino fundamental até 25%, bem como reduzir a taxa de analfabetismo e alfabetismo funcional. Este último, definido como a capacidade de reconhecer letras, números e palavras, mas com dificuldades de interpretação, redação textual e realização de operações matemáticas simples (BRASIL, 2016), e ampliar a oferta de matrículas da modalidade articulada à educação profissional. Ademais, o plano estabelecia que, ao final de sua vigência, 25% das matrículas da EJA deveriam estar vinculadas à educação profissional. Em 2014, apenas 2,8% das empresas estavam vinculadas, e esse índice diminuiu para 1,8% em 2020. Diante do exposto, infere-se que nenhuma das metas foi atingida em 2020, um ano que se revelou ainda mais desafiador, em virtude do agravamento das desigualdades sociais e econômicas em decorrência da pandemia de COVID-19.

Os estudantes dessa modalidade compartilham a violação de um direito fundamental, ocorrida frequentemente na infância ou adolescência. Em consequência, o perfil demográfico desse grupo está entrelaçado ao de outros grupos historicamente discriminados, como pessoas negras, com deficiência e pessoas trans e travestis. As turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentam heterogeneidade, sendo necessário que sua proposta político-pedagógica também o seja, de modo a incorporar as diferentes demandas e particularidades sociais, étnicas e culturais.

Maria Clara de Pierro, da Faculdade de Educação da USP, participou de uma entrevista com a TV Univesp, onde conversou sobre os desafios atuais das políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com a pesquisadora, a EJA possui um papel secundário nas estratégias educacionais, que ainda são dominadas pela necessidade de garantir acesso e assegurar a qualidade da aprendizagem para crianças e adolescentes. Apesar dessa tendência predominante, Pierro destacou que, na primeira década do século XXI, houve uma mudança na forma de pensar, reconhecendo a EJA

como uma dívida social histórica. As principais repercussões disso incluem a inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), além de que essa mudança influencie o cálculo para merenda escolar e transporte, assim como o desenvolvimento de materiais didáticos específicos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ocupar um lugar de destaque nas instituições de Educação Básica, uma vez que a Constituição de 1988 reconheceu esse direito para cidadãos com mais de 14 anos que não tiveram acesso à educação obrigatória durante a infância e a adolescência. Esse direito educativo deve ser restaurado na fase da juventude ou na idade adulta. Ele está assegurado pela Constituição, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e contemplado nos Planos Nacionais de Educação (PNE). Toda a legislação brasileira sustenta esse direito e, por isso, as escolas têm sido desafiadas a proporcionar acesso adequado a jovens e adultos há bastante tempo.

Apesar de toda a fundamentação legal que sustenta o acesso à educação durante a juventude e na vida adulta, essa forma de ensino é descrita pela pesquisadora como quase uma "inquilina desconfortável", principalmente devido à falta de uma cultura sólida de educação para adultos nas instituições escolares. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que atende a uma obrigação legal do Estado e, assim sendo, não deve ser encarada como um ato de filantropia ou "programa social". Para diversos especialistas, essa visão equivocada representa um dos principais obstáculos para a efetivação de políticas públicas mais eficientes. Durante uma entrevista ao Canal Futura, Ana Paula Abreu Moura, docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), abordou a trajetória da EJA como um direito garantido a partir da Constituição de 1988:

> Não há uma idade específica para receber educação, e a lei assegura essa possibilidade. Contudo, a sociedade nem sempre capta essa mensagem, e os indivíduos tendem a ver a educação como um favor, em vez de reivindicar esse direito. Além disso, não existe uma comunicação eficaz que informe a população sobre a localização das escolas, nem que as alerte sobre seu direito à educação.

Além da visão coletiva da EJA não como um direito, mas como uma iniciativa filantrópica, existem também os vários estereótipos negativos e preconceitos que surgem com a rotulação de “analfabetismo”, fazendo parecer que a pessoa cujo direito à educação foi negado é a única responsável por tal situação. A desconstrução desses paradigmas e a formação de uma cultura de direitos é um dos principais desafios reconhecidos pelos especialistas, conforme destacou a professora Ana Paula:

> Existe uma formação histórica e social relacionada a esse preconceito em relação aos analfabetos. O preconceito não é uma ocorrência inata, mas sim algo que se forma ao longo da história, e temos a responsabilidade de desfazê-lo. Essa desconstrução ocorre por meio de políticas eficazes e interação com essas pessoas, um processo que não acontece de maneira instantânea.

Uma parte dessa construção inclui o reconhecimento dos conhecimentos dos alunos dessa modalidade, enquanto protagonistas de seu processo de aprendizagem, cujas saberes precisam ser apreciados pelo currículo. Ana Paula enfatizou, nesse contexto, a forte conexão entre essa abordagem político-pedagógica e os ensinamentos do educador Paulo Freire:

> Paulo Freire elevou a consciência sobre a Educação de Jovens e Adultos, e diversas de suas obras abordam o conceito de 'saber de experiência feita'. Muitas vezes, existe a percepção, frequentemente reiterada pelos próprios alunos, de que o período em que estiveram afastados da sala de aula representou um tempo desperdiçado.

Em uma abordagem pedagógica que é dialógica e democrática, não há tempo “perdido”, pois cada momento traz consigo uma forma única de aprendizado. A ideia de “saber de experiência feito”, proposta por Paulo Freire, refere-se precisamente aos conhecimentos que os estudantes acumulam fora do ambiente escolar, os quais devem ser reconhecidos e celebrados ao longo do processo educativo, sem que sejam considerados inferiores ao conhecimento científico. Apreender e valorizar as diversas trajetórias, conhecimentos e práticas de jovens e adultos contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, reforçando práticas pedagógicas que são dialogais e democráticas. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferece oportunidades que vão além das particularidades de sua modalidade, podendo servir de inspiração para estratégias de ensino em toda a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a educação de jovens e adultos é considerar uma educação que emancipe, proporcionando aos alunos a oportunidade de construir seu próprio processo educativo. Ao longo da história da educação de jovens e adultos, muitos desafios foram superados. No entanto, as mudanças constantes e as políticas governamentais nem sempre garantiram a essa população o acesso a uma educação libertadora. Como resultado, a evasão escolar se tornou um problema persistente nessa modalidade de ensino.

É evidente que, se a educação no Brasil fosse beneficiada com investimentos, programas e uma administração que promovesse uma educação de alta qualidade para todos, a estrutura da educação de jovens e adultos seria diferente. Em certos países europeus, a educação de jovens e adultos não se concentra na alfabetização, mas sim na formação continuada. No entanto, o Brasil ainda enfrenta uma realidade em que os índices de analfabetismo são elevados. Além disso, aqueles que abandonam a escola enfrentam dificuldades para retornar, pois o acesso à educação está vinculado à precariedade socioeconômica desses alunos.

O Brasil é um país de contrastes e enfrenta muitos desafios. Nesse cenário, a EJA se mantém como uma modalidade de ensino resistente, graças à força e ao compromisso dos educadores. Trabalhar com a EJA significa lidar com indivíduos que chegam à escola com uma trajetória de vida e conhecimentos prévios que devem ser incorporados aos conteúdos abordados.

Não é possível alfabetizar ou ensinar conteúdos a esses alunos sem conectar com suas histórias e com o que está acontecendo ao seu redor. No âmbito de uma educação autônoma, em que o estudante é protagonista, é imprescindível investir na formação continuada dos educadores. Isso permitirá que eles enfrentem os desafios e desenvolvam estratégias que se conectem com a realidade da sala de aula, sem excluir ou negar o direito a uma educação significativa para os alunos que trabalham durante o dia e vão à escola à noite para aprender mais.

REFERÊNCIAS

ABE, Stephanie Kim. Círculos de cultura: mil e uma possibilidades. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/tematicas/circulos-de-cultura-freirianos-mil-e-uma- possibilidades. Acesso em: 02 de maio de 2024.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. 2. ed. São Paulo: Moderna

ALMEIDA, Nadja Rinelle oliveira de; FONTENELE, Inambê Sales; FREITAS, Ana Célia Sousa. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021.

ALVES, Heryson Raisthen Viana; SILVA, Fernanda Sheila Medeiros da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. As contribuições de Paulo Freire à EJA no Brasil. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021.

AMARAL, N. C. Um novo Fundef: as idéias de Anísio Teixeira. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 22, n. 75, p. 277-290, 2001.

BARBOSA, Rosimeire. Os desafios da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. 2015. Projeto de Intervenção Local (III Curso de Especialização Educação na Diversidade e Cidadania com ênfase em EJA/2014/2015) Universidade de Brasília.

CODATO, A. N. O golpe de 1964: luta de classes no Brasil: a propósito de "Jango, por Silvio Tendle. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, PR, n. 36, maio 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 13 março de 2024.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Tradições e concepções de educação de jovens e adultos.
Formação e práticas na educação de jovens e adultos. Tradução. São Paulo: Ação
Educativa, 2017. Disponível em:
https://repositorio.usp.br/directbitstream/b05b603d-43b8- 4d7a-b55e-4774f31296f1/Tradi%C3%A7%C3%B5es%20e%20concep%C3%A7%C3%B5es..%20%282017%29.pdf. Acesso em: 04 abr. 2024.

DANTAS, Tânia Regina. A formação de professores em EJA na perspectiva da inclusão social. Educação, Ciência e Cultura, v. 24, n. 1, p. 29-39, 2019.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

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

FRIGOTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2005.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do. A EJA e seu ensino na Educação Básica:
primeiras aproximações. Revista Educação Pública, v. 20, nº 41, 27 de outubro de 2020.

OLIVEIRA, Gilmar Antônio de. A Educação de Jovens e Adultos: Avanços e Desafios. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 08, Vol. 03, pp. 126-138. Agosto de 2019.

OLIVEIRA, Iolene Maria de Moraes de. Os desafios na educação de jovens e adultos visando conquista de espaço no mercado de trabalho. Revista FT, Educação, Edição 129, Dezembro de 2023.

SILVA, Jaqueline Luzia da. Desafios e pressupostos atuais da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Alfabetização. Número 15, 2021.

PAIVA, Vanilda Pereira - Educação Popular e Educação de Adultos-5ª edição - São Paulo -Edições Loyola – Ibrades – 1987.

MELLO, Alex Fiuza de. Mundialização e política em Gramsci. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões da nossa época, v. 58)

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. Revista HISTEDBR on-line, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010.

RODRIGUES, Robson. Amado por muitos, odiado por tantos. Quem foi Paulo Freire? Disponível em:https://revistadarcy.unb.br/destaques/169-amado-por-muitos-odiado-por- tantos-quem-foipaulo freire. Acesso em 02 de maio de 2024.

CAPÍTULO 07

A IMPORTÂNCIA DO JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lucimeire da Conceição do Carmo, Mabson de Jesus Gomes dos Santos[2], Cláudio Gonçalves da Silva[3], Calebe Borges Romão[4], Ana Caroline Lobo dos Santos[5], Mauro Reges Borges Amorim[6]

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia /Faculdade do Sertão Central | FASEC, [2]Doutorando em Educação- UNICRISTIAN – Christian School of Orlando llc; [3]Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão - Centro de Ciências de Chapadinha (CCCh). Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola; [4] Especialista Ensino de Ciência e Matemática pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano; [5] Especialista em Psicopedagogia Clínica pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano; [6] Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática pela Sociedade de Educação Continuada, EDUCON.

RESUMO:
O presente estudo concentra-se na análise dos jogos e das brincadeiras no contexto da educação infantil. Nesse sentido, o objetivo é contribuir para o desenvolvimento da competência leitora, utilizando o lúdico como estratégia para tornar a aprendizagem mais prazerosa e, consequentemente, promover o bem-estar das crianças no ambiente escolar. A proposta consiste em desenvolver no professor a concepção de que o lúdico contribui para a aquisição de conhecimento da criança, visto que se trata de uma atividade espontânea e caracteristicamente presente em seu cotidiano. De forma positiva, os jogos e brincadeiras proporcionam nos educandos uma sensação de autodeterminação, mobilizando o inconsciente das crianças, que se transforma em saber. Dessa forma, é concedida a oportunidade de investigar e experimentar novos desafios, chegando ao caráter representativo da leitura e da escrita. A prática lúdica é caracterizada por ser uma ação livre e espontânea da criança, que permite a aquisição de conhecimentos por meio da criatividade. A implementação dessa proposta em sala de aula é de responsabilidade exclusiva do professor. A ludicidade, manifestada em jogos e brincadeiras, constitui um elemento propício para o desenvolvimento da competência leitora em crianças em idade pré-escolar. Tendo em vista que, em geral, os cinco anos correspondem ao estágio de aquisição de conhecimento, tal etapa constitui o alicerce da educação infantil. A aprendizagem infantil, mediante o lúdico, é comprovada por inúmeros teóricos renomados, cujas obras já foram objeto de análise nesta pesquisa. Tais teóricos afirmam que a internalização dos temas propostos de forma lúdica é mais eficiente.
Palavras-chave: Lúdico. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As atividades lúdicas e os jogos destinados à construção do conhecimento na Educação Infantil são estratégias que promovem a aprendizagem das crianças, tornando as aulas mais agradáveis e incentivando a interação entre elas. Esses jogos e brincadeiras estimulam a criança por serem naturais e espontâneas, independentemente de serem orientadas ou não. As atividades lúdicas proporcionam uma experiência prazerosa para os alunos, incentivando-os a frequentar a escola com alegria.

É essencial que os educadores compreendam que a motivação é um aspecto crucial e, ao mesmo tempo, é importante que os pais estejam cientes de que as brincadeiras e os jogos desempenham um papel vital na vida de seus filhos, com a escola atuando como um mediador do conhecimento.

A escolha deste tema foi impulsionada pela observação de cenários onde educadores, exaustos ou desmotivados, deixam de realizar algumas atividades que, embora possam parecer triviais, são extremamente significativas para as crianças. Essas atividades representam uma forma agradável de interagir com os pequenos. Assim, nosso objetivo ao abordar este tema é evidenciar a relevância que os jogos e as brincadeiras possuem no dia a dia das crianças. Ademais, sustentamos que a Educação Infantil é fundamental para todas as etapas do processo educativo, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que conseguem atuar e resolver problemas ao longo de sua trajetória de aprendizado. "A interpretação das brincadeiras e a revalorização do significado lúdico de cada comunidade estão interligadas ao estilo de vida de cada grupo humano, contextualizadas em seu tempo e lugar" (Kishimoto, 2004, p. 63).

O interesse pelo tópico “A importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil” originou-se da experiência educativa com crianças de 3 a 5 anos. Durante essa prática, notamos que as crianças absorviam o conteúdo de maneira mais eficiente por meio de jogos e brincadeiras. Assim, a utilização de jogos e brincadeiras adquiriu uma importância significativa, pois toda a

dinâmica e estrutura dessas atividades estão intrinsecamente ligadas aos períodos de desenvolvimento e socialização infantil. É considerado que os jogos e brincadeiras oferecem uma base social e cultural, além de representar uma forma de interação em que os indivíduos entram em contato com o universo das regras. Através dessas atividades, as crianças, ao se engajarem em um processo imaginativo, participam de uma ação que é inerente à infância. Nós acreditamos que brincar com as crianças não é perder tempo, mas sim investir, pois essa é a melhor maneira de iniciar a interação e a formação dos seres humanos.

Ao buscar apoiar o desenvolvimento integral das crianças através de jogos e atividades lúdicas, está investigação foi incorporada ao campo da psicomotricidade direcionada à educação infantil no pré II, focando em crianças de 5 anos. A pesquisa está ligada à importância do lúdico quando usado nos processos de aprendizagem. Assim, espera-se que os educadores, a partir deste estudo elaborado, consigam reunir informações que possibilitem a aplicação prática em seu trabalho.

Dessa forma, o objetivo geral da nossa pesquisa foi examinar o valor de utilizar recursos lúdicos como um meio de enriquecer o processo de construção do conhecimento para crianças na Educação Infantil. É responsabilidade dos educadores empregar jogos e brincadeiras em um contexto que promova a produção de conhecimento, e não apenas para o mero prazer da atividade lúdica.

METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica, com o objetivo geral de identificar a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil. Para a realização deste trabalho, foram utilizados conceitos pertinentes ao tema, publicados por meio eletrônico por outros autores, bem como artigos e textos, entre outros locais que retratavam o conteúdo referente ao tema.

Conforme Gil (2008), em sua obra "Métodos e técnicas de pesquisa", o documento eletrônico constitui uma informação usual, acessível via

computador. Esse tipo de pesquisa possibilita aos pesquisadores a coleta de uma grande quantidade de informações ou conteúdos relevantes, que talvez não seria possível coletar somente observando as pessoas. Para a realização deste trabalho, foi utilizado um procedimento metodológico, que consistiu em uma leitura exploratória do material em relação ao tema, com o objetivo de compreender a importância do brincar na educação infantil. Essa abordagem qualitativa analisou conceitos e ideias sobre o tema. Conforme Bogdan & Biklen (2003, apud Oliveira, 2011, p. 24), cinco características fundamentais caracterizam a pesquisa qualitativa, a saber: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo e com o significado, e processo de análise indutivo.

O processo pelo qual o produto se desloca é de suma importância para o pesquisador, que busca estudar um determinado problema e analisar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica:

> A metodologia empregada abrange a totalidade da bibliografia já divulgada concernente ao tema em estudo, incluindo publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses e materiais cartográficos, entre outros. [...] e sua finalidade é estabelecer uma conexão direta entre o pesquisador e todas as informações relevantes, sejam escritas, orais ou gravadas, relacionadas a um determinado tema.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica proporciona ao pesquisador um contato direto e possibilita não apenas a delimitação de problemas já apontados, mas também a exploração de novas áreas. Conforme Almeida (2011), a pesquisa bibliográfica tem como objetivo identificar relações entre conceitos, características e ideias, frequentemente associando dois ou mais temas.

Já Severino (2007) afirma que essa modalidade de pesquisa se caracteriza a partir do registro disponível, proveniente de pesquisas já realizadas em livros, artigos, teses e documentos impressos. Dessa forma, pode-se afirmar que os textos se transformam em fontes dos temas que serão trabalhados e pesquisados. Conforme estabelecido por Martins e Lintz (2000), esse tipo de busca objetiva identificar e avaliar as contribuições científicas relacionadas ao tema em questão.

No tocante a este trabalho, o objetivo é classificar de forma explicativa como os jogos e as brincadeiras incorporam o lúdico, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Gil (1999, apud Oliveira, 2011, p. 22), a pesquisa explicativa tem como objetivo básico identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenômeno.

Dessa forma, a pesquisa de caráter experimental foi desenvolvida, com ênfase em pesquisas bibliográficas, levantamento de artigos e estudos de caso. Diante do exposto, é possível analisar quais benefícios as crianças teriam com a introdução de atividades lúdicas em seu cotidiano.

Conforme Pessanha (2021), "o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil deve ser prazeroso para que a criança se sinta parte do contexto e compreenda seu papel na sociedade". Nesse contexto, utilizando o lúdico como uma metodologia atenuada, o ensino e aprendizado acontecerão de forma leve, tornando esse momento importante no processo de ensino e aprendizado interessante e dinâmico para a criança.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ato de brincar tem sido uma constante na trajetória histórica da humanidade; desde sempre, o ser humano se dedicou a essa prática. Conforme observa Sommerhalder (2011), “os jogos, as brincadeiras, os brinquedos, de fato, as atividades lúdicas têm acompanhado o crescimento da civilização humana desde seus inícios. Em Homo Ludens, Huizinga (1980) defende que o jogo em sua essência é o fundamento vital de toda a civilização, sendo uma função inerente à vida.” (Sommerhalder, 2011, p. 11).

A partir dessa afirmação, podemos concluir que as atividades lúdicas são fundamentais na existência humana, sugerindo que essa cultura já estava presente desde o nascimento do homem. Com a transição para a Idade Moderna, as famílias da Idade Média passaram a influenciar a educação, e a partir do século XV, essas entidades, família e escola, assumiram a responsabilidade de formação.

Sommerhader (2011) menciona que:

> A família contemporânea, especialmente a partir do século XVI, reconfigura sua função em relação à criança, adotando um caráter

> educativo[...] O foco da família contemporânea se torna a criança, que é transformada em objeto de suas atenções, de seu afeto, de sua supervisão, sendo idealizada como inocente e pura. (BACHA, 2002 apud Sommerhalder, 2011, p. 32).

De acordo com a citação, durante a Idade Moderna, os pais demonstraram um maior envolvimento em relação à formação educacional de seus filhos. Nesse contexto, Oliveira (2006, apud Sommerhalder, 2011, p. 33) menciona que:

Na Idade Moderna, nota-se a exaltação da disciplina em contraste com a diversão e o bom humor. O objetivo é eliminar o lado infantil de cada indivíduo, visto como uma condição inferior da natureza humana, de tal maneira que a solução para o “mal” infantil reside na base da escola moderna, a qual, por meio do desenvolvimento da razão, prevenirá e corrigirá os desvios, ou seja, a tendência ao mal.

Ao examinarmos a citação, percebemos que durante a Idade Moderna, a escola era vista pelos pais como um espaço exclusivo para corrigir os erros das crianças, ou seja, não era um lugar onde se promovia a formação de cidadãos críticos, mas sim onde se buscava eliminar o que era considerado imaturo e prejudicial. Assim, as crianças eram colocadas em uma espécie de isolamento, sendo confinadas na instituição para receber educação. Desta forma, a função da escola na modernidade era a de aprisionar a infância.

Bacha (2002) menciona que: "Aries observa a escola não como um espaço de socialização e integração para a criança, mas sim como um local que priva a infância de sua liberdade." (SOMMERHADER, 2011, p. 33). Levando em conta que as crianças tinham anseios por novas descobertas, a partir do século XV, as escolas começaram a enfatizar a distinção entre as idades, organizando as turmas com base em grupos de habilidades semelhantes.

> Com o aparecimento do “sentimento de infância”, a valorização do brincar como uma atividade específica da criança começa a ganhar importância na educação, tanto de maneira positiva quanto negativa. Assim, o papel atribuído ao lúdico é totalmente dependente das representações que se vão formando sobre a criança, especialmente a partir do século XVI. “O século XVI marca o início das tentativas de vincular o jogo e a brincadeira à educação infantil”. (Kishimoto, 1992, Schwartz, 1998 apud Sommerhalder, 2011, p. 34).

De acordo com a citação, foi apenas no século XVI que os estudiosos começaram a relacionar os jogos e brincadeiras com a educação infantil. Conforme Almeida (1998), na Grécia, um dos mais influentes filósofos, Platão (427-348), sustentava que os primeiros anos de vida da criança deveriam ser preenchidos com jogos educativos, realizados em conjunto por meninos e meninas, sob supervisão em jardins destinados a crianças. (Almeida, 1998, p. 19-20). No século XVI, pensadores começaram a valorizar os jogos educativos, e os colégios jesuítas foram os pioneiros a implementá-los. Além disso, ainda nesse século, outros intelectuais começaram a endossar a ideia de que os jogos desempenham um papel essencial na formação do caráter infantil.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1780) mostrou que: “as crianças possuem formas próprias de ver, pensar e sentir [...] e percebeu que a aprendizagem do pensamento ocorre somente através do exercício dos sentidos, que são os meios da inteligência; para obter o máximo benefício, é necessário que o corpo que os proporciona esteja saudável e forte”. (Rousseau, 1712-1778 apud Almeida, 1998, p. 22). Assim, para que a criança tenha um bom desempenho nas brincadeiras, é fundamental que ela esteja em boas condições de saúde para se desenvolver adequadamente nas atividades sugeridas. Froebel (1782-1852), aluno de Pestalozzi, afirmou que:

> A abordagem pedagógica deve enxergar a criança como um ser que participa ativamente na criação, buscando, através de incentivos, desenvolver suas habilidades naturais. De fato, com Froebel, os métodos baseados em jogos ganham um novo impulso na esfera educacional. Este renomado educador transforma o ato de brincar em uma forma de arte, um magnífico recurso para favorecer o aprendizado infantil. (Froebel, 1782-1852 apud Almeida, 1998, p. 23).

Por outro lado, Froebel atuou como o intermediário dos métodos de aprendizado baseados no brincar. No que se refere ao lúdico, Maria Montessori (1870-1952) encontrou em Froebel as noções de jogos educacionais, ressaltando a importância deles na formação dos sentidos. Conforme a perspectiva de Piaget, os jogos adquirem significado à medida que a criança avança em seu desenvolvimento, a partir da ação de manipular. (Almeida, 1998, p. 29).

Georges Snyders, um dos precursores da educação progressista, descreve o jogo como uma atividade séria que demanda esforço, embora perca

o sentido de busca e prazer. [...] ele reconfigura o jogo como um trabalho, uma atividade séria, desde as visões da educação tradicional até as abordagens mais contemporâneas. (Almeida, 1998, p. 29).

Diante dessa declaração, compreendemos que os jogos lúdicos são atividades de grande seriedade, e que educadores e pais devem considerar que o brincar representa um momento de alegria para a criança, que aprende de forma significativa enquanto brinca.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo aborda a relevância do brincar no desenvolvimento infantil, enfatizando que as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento de competências cruciais. A importância de se brincar com qualidade é evidenciada quando se considera o espaço ideal para aproveitar o momento de maneira otimizada, utilizando materiais que sejam ao mesmo tempo cativantes e estimulem a criatividade e a imaginação.

Em épocas passadas, as crianças desfrutavam de liberdade para brincar nas ruas sem preocupações, contudo, atualmente, devido à carência de segurança nas grandes metrópoles, as crianças não têm a oportunidade de brincar com a frequência desejada. Esse fenômeno pode ser explicado pela sobrecarga de atividades extracurriculares, que nem sempre envolvem momentos de lazer e diversão, além da influência do mundo digital no tempo das crianças.

Atualmente, a infância é caracterizada pela frequente participação das crianças na educação formal, garantindo-lhes o direito à educação. No entanto, o conceito de infância nem sempre foi interpretado da mesma maneira. Conforme destacado por Arie (1981, p. 154), na Era Medieval, a infância era negligenciada e não se observava qualquer sentimento associado a esse período. Ou seja, a consciência da especificidade infantil, que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo em idade jovem, não era reconhecida.

No período compreendido entre os séculos XV e XVIII, reconheceu-se a necessidade de um tratamento especial para as crianças, bem como a

importância de vivenciar a infância. Dessa forma, iniciou-se, portanto, uma espécie de "isolamento" e escolarização prévia ao ingresso no mundo dos adultos.

Em tal período, a população infantil e adulta compartilhava os mesmos objetos lúdicos, sobretudo em eventos festivos tradicionais e sazonais. Nesse sentido, as atividades lúdicas dos adultos não se distinguiam em relação ao desenvolvimento da criança. Por conseguinte, brincadeiras como "cabra-cega", "guerra de bolas de neve", jogos de salão, rima e mímica, bem como contos de fantasmas, lobisomens e da Barba Azul, eram os tipos de jogos compartilhados por crianças, homens, mulheres e jovens em suas festas no século XVII.

Em meados do século XX, surgiram pesquisas de autores como Piaget e Vygotsky que retratavam a importância do brincar na infância. De acordo com Pessanha (2021), a atividade lúdica permite que a criança estabeleça uma distinção entre o mundo real e o imaginário, promovendo a socialização direta e autônoma, bem como a exploração de estratégias de apresentação pessoal. Dessa forma, a introdução do lúdico no ambiente escolar permite que a criança estabeleça conexões com o ambiente externo, criando vínculos com outras crianças e saindo da sua zona de conforto para compartilhar experiências. Nesse contexto, a introdução do lúdico no ambiente escolar e a interação com outras crianças tornam-se essenciais para o desenvolvimento.

A maioria das crianças passa boa parte do dia nas escolas. Diante do exposto, a instituição escolar passa a desempenhar um papel de suma importância, considerando que a prática de brincar constitui um direito das crianças, além de fazer parte de sua natureza aprender por meio do lúdico, estimulando, consequentemente, o seu desenvolvimento.

De acordo com Martins e Vieira Oliveira (2006), algumas dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino na promoção de momentos lúdicos para a população infantil incluem a escassez de espaços físicos adequados, de brinquedos apropriados e, até mesmo, de profissionais qualificados com conhecimentos específicos sobre a correlação entre a brincadeira e o desenvolvimento infantil.

Conforme mencionado por Silveira (2009), o emprego de jogos deve ser concebido como uma atividade cujo propósito é auxiliar o aluno a pensar com

clareza, desenvolvendo sua criatividade e seu raciocínio lógico. Nesse sentido, as atividades lúdicas e os jogos devem ser empregados com uma finalidade pedagógica, ou seja, devem ser utilizados para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Para tanto, faz-se necessário que o professor tenha clareza quanto à direção e ao planejamento dessas atividades, de modo a proporcionar um desenvolvimento integral.

Conforme Huizinga (2001), as características são fundamentais para o desenvolvimento infantil, especialmente no que diz respeito à compreensão do caráter lúdico da cultura. Através de atividades lúdicas, a criança estabelece laços sociais, consolidando sua inserção no grupo e desenvolvendo habilidades de convivência com outras crianças. Nesse processo, ela aprende a seguir normas estabelecidas e a se adaptar a mudanças. Adquire, ainda, a capacidade de reconhecer a vitória e a derrota. No âmbito lúdico, tanto a criança quanto o adulto se engajam em atividades que envolvem fantasia, amizade e solidariedade. Esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura.

O desenvolvimento infantil se dá em múltiplos estágios, e a ludicidade constitui um aspecto relevante nesse processo. As atividades lúdicas, tais como jogos e brincadeiras, são fontes de aprendizado que se caracterizam pela sua natureza recreativa e pela promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. De acordo com Gusso e Schuartz (2005), o desenvolvimento infantil é consequência da interação entre uma aprendizagem natural e outra estimulada. A aprendizagem natural decorre da experiência adquirida no ambiente, ao passo que a aprendizagem estimulada deriva da capacidade inata da criança.

Conforme mencionado por Brougère (2001), o processo de desenvolvimento infantil não se inicia com a capacidade intrínseca de brincar.

> A aprendizagem da brincadeira se dá por meio das relações estabelecidas com o meio. A criança está inserida, desde o seu nascimento, em um contexto social, e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. A brincadeira infantil não se caracteriza por uma atividade espontânea. A brincadeira constitui um processo de relações interindividuais, ou seja, de interação entre pessoas. Dessa forma, pode ser considerada também como um processo cultural. Para tanto, é necessário partir dos elementos encontrados em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A atividade lúdica pressupõe uma aprendizagem social, na qual o indivíduo adquire a

> capacidade de se envolver em atividades recreativas. A brincadeira não é inata, ou seja, a criança não nasce com o potencial de brincar. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas responsáveis por seu cuidado. Conforme Brougère (2001, p. 97-98).

Dessa forma, compreende-se o desenvolvimento da aprendizagem social na criança, por meio da interação lúdica com outros indivíduos, mesmo que esses indivíduos sejam os cuidadores.

Conforme Kishimoto (1999, p. 11), o lúdico é um componente essencial no processo de educação e desenvolvimento infantil, uma vez que as atividades lúdicas constituem um elemento intrínseco à natureza humana, especialmente durante os primeiros anos de vida.

> A criança e o jogo constituem elementos indissociáveis desde o momento em que se estabelece a imagem da criança como um ser que brinca. A especificidade inerente à infância, manifestada no ato lúdico, perpetua e renova as brincadeiras de cada geração.

Em suas pesquisas, Vygotsky (1934/1994) analisava como o jogo infantil se manifestava no sentido da criança quando está joga, demonstrando que, ao realizar atividades, ela estabelece uma conjunção de afeto, cognição e motricidade.

Segundo o autor, a prática lúdica estimula a aprendizagem, uma vez que gera uma zona de desenvolvimento proximal na criança.

> No brinquedo, a criança tende a exibir comportamentos que extrapolam sua faixa etária e rotina diária. Nesse contexto, ela se comporta como se fosse maior do que sua idade real. Assim, como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (Vigotski, 2007, p.134).

De acordo com Piaget (1995), os desenvolvimentos das crianças ocorrem em estágios, evoluindo do jogo de exercício ao jogo simbólico, a partir dos jogos de regras. Piaget atribui e atesta a forma linear de compreender o desenvolvimento das estruturas mentais, perspectiva contestada por Vygotsky. As experiências adquiridas pelas vivências que a criança experimenta com o seu corpo como um todo, sem reduzi-las às atividades estritamente cognitivas, nos remetem à aprendizagem.

De acordo com Piaget e Vygotsky, a ludicidade constitui um aspecto fundamental para o desenvolvimento infantil. Conforme afirmado por Rolim, Guerra e Tassigny (2008), "Vygotsky, em sua obra, aborda aspectos da

infância e destaca sua contribuição no que diz respeito ao papel do brinquedo, enfatizando sua capacidade de estruturar o funcionamento psíquico da criança". Contudo, Mattos e Faria (2011) atestam que, para Piaget, o jogo constitui a construção do conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório.

A infância é um período de descoberta e alegria, no qual as crianças devem ter acesso a atividades que proporcionem brincadeiras e momentos de diversão. A expressão "brincar" na perspectiva da criança permite a exploração do mundo e suas possibilidades, com a inserção espontânea e lúdica no ambiente, contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas. Portanto, infere-se que a importância em questão está associada à cultura da infância, na qual a brincadeira é utilizada como um instrumento de expressão, aprendizagem e desenvolvimento infantil. (Kishimoto, 2010, p. 1).

Conforme Navarro (2009), a prática lúdica é uma atividade social, na qual a criança não se envolve de maneira isolada. Ela possui um brinquedo, um ambiente, uma história, um colega e um professor que mediam essa relação, transformando a experiência lúdica em algo criativo e estimulante. Portanto, a forma como a prática lúdica é mediada pelo contexto escolar é fundamental para que seja de qualidade e efetivamente propicie diferentes formas de aprendizagem para a criança.

A introdução de jogos e brincadeiras de maneira divertida e alegre torna o processo de ensino e aprendizagem na primeira infância escolar mais gratificante. O uso do brinquedo ou jogo educativo com fins pedagógicos evidencia a relevância desse instrumento para situações de ensino e aprendizagem, bem como para o desenvolvimento infantil.

De acordo com Ribeiro (2013), o lúdico, quando utilizado como ferramenta de trabalho pedagógico, torna o processo de aprendizado mais prazeroso:

> O lúdico, enquanto método pedagógico, enfatiza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis de desenvolvimento. Assim, é imprescindível que o adulto/professor estimule a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento infantil por meio da ludicidade (Ribeiro, 2013, p. 1).

Conforme Kishimoto (1994, p. 36), a criança em idade pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquirindo noções espontâneas por meio de processos interativos que envolvem o ser humano inteiro, com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais. Nesse sentido, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, os educadores devem buscar olhar para a relevância de inserir atividades lúdicas em suas salas de aula, considerando não somente o uso da teoria como ferramenta de trabalho, mas também as brincadeiras em si. O professor, atuando como mediador nesse processo, desempenha um papel de destaque ao preparar essas crianças para a socialização e ao estimular sua criatividade.

Conforme o autor Souza (2018),

> O educador, nesse sentido, é o profissional que cria oportunidades, disponibiliza materiais e participa das atividades lúdicas, mediando a construção do conhecimento. O emprego de materiais lúdicos em ambientes de ensino configura-se como um recurso pedagógico que potencializa o desenvolvimento e a aprendizagem, promovendo uma abordagem mais criativa, prazerosa e colaborativa.

O professor desempenha um papel de suma importância no contexto da educação infantil. Ele é responsável por organizar o tempo e os espaços da escola, garantindo que os materiais estejam sempre à disposição das crianças. Além disso, participa ativamente das atividades lúdicas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento infantil. Dessa forma, o professor assume o papel de mediador, contribuindo para a organização do ambiente lúdico, bem como para a disponibilização de objetos, fantasias, brinquedos e jogos. Além disso, ele também é responsável por estabelecer os espaços e o tempo dedicados às atividades recreativas (Brasil, 1998).

> Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, propiciando às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (Brasil, 1998, p. 29).

No ambiente escolar, a sala de aula pode ser considerada um espaço para a aprendizagem lúdica quando o professor demonstra habilidade em alinhar os objetivos pedagógicos com as necessidades do aluno. Portanto,

considerando o equilíbrio dinâmico das funções pedagógicas, a atribuição de conteúdo e habilidades, bem como a promoção do ensino e da aprendizagem de modo a contribuir para o desenvolvimento, é fundamental.

A utilização de jogos didáticos configura-se como uma ferramenta que pode contribuir para a dinamização das aulas, oferecendo suporte pedagógico e promovendo a interação, a participação, a inclusão e a motivação dos alunos nas programações. Dessa forma, a sala de aula deixa de ser monótona e se torna um ambiente divertido, prazeroso e atrativo.

Silva (2016) afirma que os jogos são de suma importância para a interação social das crianças.

> A autora ainda destaca que os jogos trabalhados em grupo estimulam o aprendizado da convivência e da tomada de decisões, bem como o aprendizado da gestão de conflitos. Tais processos são fundamentais para o desenvolvimento social das crianças e serão levados para a vida adulta. Silvia (2016, p. 13) afirma que, para contribuir com o aprendizado, é importante apresentar às crianças atividades desafiadoras e instigantes, que possam ser resolvidas em conjunto, garantindo que todos os participantes tenham uma função ativa até o fim da brincadeira. Ademais, é interessante que ocorra um momento de autoavaliação de seu desempenho no jogo.

De acordo com Winnicott (1982), a brincadeira constitui uma forma peculiar de existência. Somente no contexto da brincadeira, tanto crianças quanto adultos são capazes de exibir criatividade e empregar sua personalidade em sua totalidade. A criatividade se revela como um meio de autodescoberta. A correlação entre os temas "brincadeira" e "aprendizagem" é evidente. Conforme Spodek e Saracho (1998), a implementação de atividades lúdicas no âmbito escolar contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e linguístico da criança. Entretanto, para que ocorra o êxito desejado, Bomtempo (1997) destaca a importância da capacitação docente, enfatizando a necessidade de conscientização sobre o papel das atividades lúdicas na promoção do desenvolvimento infantil. A relação entre aulas lúdicas e conteúdos com jogos não é uma relação de causa e efeito. A ludicidade, presente em atividades livres, criativas e imprevisíveis, é um aspecto importante a ser considerado no ambiente de ensino.

Conforme Alves e Biachin (2010), a utilização de jogos na educação infantil possibilita que a criança construa novas descobertas e desenvolva sua personalidade, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse

sentido, os jogos educativos se tornam cada vez mais essenciais e necessários para os educadores. Para tanto, faz-se necessário que os professores e educadores estejam aptos a utilizar tais jogos de modo a contribuir para o desenvolvimento dos alunos, reconhecendo seus interesses e aproveitando-os de forma positiva.

De acordo com os autores supracitados, o lúdico é um recurso pedagógico que potencializa a aprendizagem por meio de jogos, contribuindo para o desenvolvimento de competências importantes para o avanço profissional, tais como atenção, afetividade, concentração e outras habilidades perceptivas psicomotoras. Durante as aulas, é imprescindível que o professor observe as crianças enquanto elas brincam, pois tal prática auxilia o docente a conhecer e interagir com os alunos que estão trabalhando.

Silva (2012) realizou uma pesquisa, um estudo de caso no ano de 2005, no qual participou de um projeto que atendia a infância em tempo integral em uma instituição à qual pertencia ao corpo docente. A instituição de ensino atendia aproximadamente 250 crianças, organizadas em 11 turmas, sendo 8 de Educação Infantil (com idades entre 3 e 5 anos) e 3 de primeiro ciclo (com idades entre 6 e 8 anos). A maioria dessas crianças residia em bairros adjacentes, representando uma diversidade de grupos sociais. Elas frequentavam a escola em período integral, dedicando dez horas diárias aos cuidados institucionais. Nesse ambiente, recebiam alimentação, momentos de descanso, momentos de interação lúdica, além de serem estimuladas no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Silva (2012) relata que colaborou por cerca de um ano com o funcionamento da escola e descreve como desenvolveu o projeto, bem como as descobertas realizadas ao longo do processo. A primeira descoberta foi a importância do conceito de infância e da produção cultural das crianças, sendo as brincadeiras um elemento chave nesse contexto.

Silva (2012) iniciou o projeto de jogos e brincadeiras infantis avaliando as práticas lúdicas das crianças na instituição. Concomitantemente, realizou atividades no espaço disponível e também registrou as brincadeiras infantis, com o objetivo de identificar fatos imaginários, movimentos corporais e interesses manifestados.

Com a função de "professor das brincadeiras", nome dado pelas próprias crianças, ele visitava três turmas diariamente, dedicando cerca de uma hora às atividades lúdicas. Durante o período em que permaneceu com as crianças, o sujeito da pesquisa passou a analisar o comportamento infantil e percebeu que havia um grupo que constantemente saía e entrava das brincadeiras, desviando a atenção para outras atividades, instigando os demais e formando um grupo flutuante. Segundo Silva (2012), tais ações constituem uma reprodução da produção cultural.

> Não se tratavam de ações isoladas ou individuais, mas sim de atividades realizadas em pequenos grupos, que ganhavam novos adeptos e se disseminavam pelo espaço escolar. Essas ações demonstravam a existência de uma rede de interações entre as próprias crianças, possibilitando momentos de aprendizagem, reprodução e interpretação de acontecimentos de seus cotidianos, produção de cultura. A constatação da existência de uma cultura infantil na escola foi sendo elaborada paulatinamente. Aquilo que antes era imperceptível passou a adquirir visibilidade, e aquilo que era interpretado como um obstáculo para a tarefa de educar passou a ser valorizado como um elemento importante na socialização das crianças. Conforme mencionado por Silva (2012, p. 125).

De acordo com a pesquisa de Silva (2012), as crianças tinham acesso a atividades lúdicas não convencionais, tais como saltar de rampas de cimento ou escalar paredes, assim como escalar e escorregar em rampas de grama ou corrimões de escadas. Ademais, as crianças também exploravam os espaços posteriores aos edifícios, como as matas próximas aos portões de entrada. Contudo, algumas atividades lúdicas são amplamente difundidas, tais como: dar cambalhotas no gramado; jogar capoeira; brincar de palmas; subir e balançar-se em árvores; brincar de personagens da televisão, como Power Rangers; cantar cantigas de roda; pular corda; brincar de pegador, entre outras. A realização dessas atividades lúdicas era de responsabilidade das crianças em idade escolar, enquanto as crianças em idade pré-escolar permaneciam sob a supervisão dos adultos.

Silva (2012) também destacou que os professores dedicavam pouco tempo às atividades lúdicas com as crianças. Ademais, quando as realizavam, esses profissionais adotavam uma concepção de ensino da brincadeira que se caracterizava por certa rigidez. Diante do caráter dirigido da atividade lúdica, é importante ressaltar que as crianças não possuíam conhecimento prévio sobre a forma correta de realizar a brincadeira. Isso evidencia que a transmissão do

conhecimento sobre a dinâmica da brincadeira era mais relevante do que a prática em si. Dessa forma, restou a impressão de que apenas o professor detinha o conhecimento das brincadeiras, enquanto as crianças se limitavam a participar, tendo como propósito exclusivo a aprendizagem das brincadeiras ministradas pelo professor.

Silva (2012) destaca a relevância da atuação do professor como ouvinte durante as atividades lúdicas, enfatizando a importância de aprender com as experiências das crianças e de criar novas brincadeiras. O autor salienta que o professor não deve se limitar à visão adulta ao interpretar as brincadeiras.

Outra pesquisa realizada por Andrade (2018) foi desenvolvida em uma escola municipal que atende estudantes da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos (EJA), nos turnos matutino, vespertino e noturno. A instituição de ensino em questão dispõe de apenas três salas de aula, das quais apenas uma se encontra em condições satisfatórias para receber os discentes da educação infantil, com cadeiras e mesas aprop O estudo de caso em questão, apresentado por Andrade (20018), teve o intuito de observar a importância do lúdico no âmbito escolar como ferramenta facilitadora de desenvolvimento. Dessa maneira, foram elaboradas perguntas aos professores colaboradores da escola.

O estudo de caso em questão, apresentado por Andrade (20018), teve o intuito de observar a importância do lúdico no âmbito escolar como ferramenta facilitadora de desenvolvimento. Dessa maneira, foram elaboradas perguntas aos professores colaboradores da escola.

Em uma das questões elaboradas por Andrade (2018), que tratava da relevância da utilização do lúdico no processo de aprendizagem, a professora regente respondeu: "Sem dúvida, é imprescindível, pois o professor não se dedica à ludicidade em si, mas sim com um propósito específico". Conforme descrito por alguns autores, como Kishimoto (1994), o brincar constitui um dos pilares fundamentais na aprendizagem. No âmbito do trabalho pedagógico, é imprescindível averiguar os brinquedos que geram interesse, a forma de interação com outras crianças, bem como estar atento ao progresso da aprendizagem e da interação.

De acordo com Andrade (2018), a própria professora confeccionava os brinquedos para as crianças, utilizando a brincadeira como método de ensino. Tal prática incentiva a interação e estimula a curiosidade infantil. A docente utilizava determinadas atividades pedagógicas, dentre as quais se destacava o bingo. Por meio desse recurso, as crianças eram estimuladas a identificar os números, o que lhes permitia, subsequentemente, reconhecer as letras e, assim, formar palavras. Durante o processo de brincadeira, a criança apresenta uma potencialização no desenvolvimento da linguagem, da escrita, da fala e da interação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas atividades lúdicas, a criança elabora recordações afetivas. É possível afirmar que a maioria das pessoas possui memórias de infância relacionadas a momentos de diversão em vias públicas. E tais atividades lúdicas, que não são amplamente reconhecidas, possuem um duplo sentido e um valor significativo, constituindo-se em ferramentas relevantes que contribuem para o aprimoramento do desempenho escolar.

Considerando que, em épocas passadas, a criança não era percebida como um sujeito de direitos e deveres próprios, mas como um adulto em tamanho reduzido, A maioria das pessoas já foi informada por seus familiares idosos sobre a prática de trabalho infantil em roças, que ocorria em suas comunidades na infância, com o objetivo de contribuir para a subsistência familiar. Em certas ocasiões, os alunos não frequentavam a escola para realizar atividades laborais**,** ou percorriam longas distâncias para acessar o estabelecimento de ensino.

Com o advento de políticas públicas voltadas à educação, o acesso à educação foi garantido, resultando na construção de instituições de ensino e na promoção do direito à educação para todos, inclusive para as crianças, que até então eram vistas de maneira distinta.

Considerando que, na maioria dos casos, as atividades lúdicas no ambiente escolar são percebidas pelos adultos de maneira negativa, como se as crianças estivessem nas escolas apenas para se divertir e ocupar o tempo,

isso indica que uma parcela significativa da sociedade não compreende o valor das brincadeiras para o desenvolvimento infantil.

Atividades cotidianas, tais como alimentação, higiene básica no momento do banho e locomoção, bem como a tomada de decisões simples, tornam o indivíduo mais perspicaz, encadeando sua imaginação e estimulando a espontaneidade por meio de atividades lúdicas. A criança experimenta, em sua vida diária, situações que são fruto de sua própria imaginação durante o período lúdico.

Atividades lúdicas elementares, tais como ciranda, cirandinha, o caranguejo e marcha soldado, assim como práticas tradicionais de entretenimento realizadas em vias públicas, como queimada, pique e pegue, amarelinha, polícia e ladrão, estátua, o gato mia, são meios de fomentar o desenvolvimento, proporcionando vivências relevantes para a vida adulta, tais como a aquisição de experiências, emoções e memórias afetivas. Dessa forma, recupera-se a essência das brincadeiras que os pais, mães, tios e tias praticavam na infância e no âmbito escolar, a fim de transferir valores e recuperar aspectos culturais que estejam em vias de extinção.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. **O jogo como recurso de aprendizagem**. Revista Associação Brasileira de Psicopedagogia. v. 27 n. 83, 2010.

ANDRADE, Luzia Rodrigues de**. A importância do lúdico na educação infantil: um estudo de caso em uma creche pública**. 2018.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BOMTEMPO, E. **Brincando se aprende: uma trajetória de produção científica.** 1997.

BRASIL. **Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **O brinquedo, objeto extremo. In: ____. Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2001. Fontes, 1989.

CÂNDIDO, V.S. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Trabalho de conclusão de curso ao Centro de Ciências Humanas e Exatas na Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro- PB, p.13-43, 2014.

CAROLINE, Thais Rodrigues Candido**. A importância de jogos e brincadeiras na educação infantil.** Alfenas, 2021.

CORDAZZO, Scheila T. D.; VIEIRA, Mauro L. **Caracterização de Brincadeiras de Crianças em Idade Escolar.**2008.

DA SILVA, Rogério Correia**. As culturas infantis e os projetos de jogos e brincadeiras em espaços de Educação Infantil: um estudo de caso**. Paidéia, 2012.

DE MORAIS, Bruna Tavares; DE MORAIS, Paulo Henrique. **O uso de jogos e suas implicações como ferramenta lúdica no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil.**

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; **A Periodização Do Desenvolvimento Psicológico Individual Na Perspectiva De Leontiev, Elkonin E Vigostski,** Campinas, 2004.

FREITAG, M.E.C.V. **O brincar na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso em Especialização Educação Infantil**. Florianópolis- SC, p.5-19, 2012.

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

GUSSO, S. de F. K; SCHUARTZ, M. A. A criança e o lúdico: **A importância do Brincar**. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI 057.p df> Acesso em: 01 agost 2021.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens. 5a ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: Acesso em: 28 de agosto de 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Pioneira, São Paulo, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida.**Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortês, 1994.

L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998b. p. 119-142

LEONTIEV, A.N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: VIGOTSKI, Livre-docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LOBO, C.J. A **importância do brincar na educação infantil para crianças de 3 a 4 anos**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, SP, p.12-76, 2013.

LOPES, V. G. Linguagem do Corpo e Movimento. Curitiba, PR: FAEL, 2006.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; VIEIRA, Mauro Luís; OLIVEIRA, Ana Maria Faraco de. **Concepções de professores sobre brincadeira e sua relação com o desenvolvimento na educação infantil. Interação em Psicologia**, 2006, v. 10, n. 2, p. 273-285.

MATTOS, Regiane C. F.; FARIA, Moacir Alves de. Jogo e Aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação.** Volume 2, nº 1, 2011. Disponível em: <http://www.facsaoroque.br/novo/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/Regiane.pdf>. Acesso em: 09 jul 2022.

MELLO, S. A. **Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil.** Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 16–27, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644097. Acesso em: 30 ago. 2021.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. O brincar na educação infantil. UNICAMP, 2009.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira. **Metodologia Científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração, Catalão, 2011.

PESSANHA, Luciana dos Santos Jorge. **O lúdico como facilitador no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil**. Humanidades & Inovação, v. 8, n. 34, p. 100-106, 2021.

ROLIM, Amanda A. M; GUERRA, Siena S. F; TASSIGNY, Mônica M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades.** Fortaleza, v.23, n. 2, p. 176-180,jul/dez 2008. Disponível em < http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar+_vygotsky.pdf>. Acesso em 09 fev 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Lília Moreira Roque da. **A contribuição do lúdico no processo de ensinoaprendizagem: uma visão psicopedagógica.** 2016.

SILVEIRA, Marcia C. da. **Atividades lúdicas e a matemática**. In Ulbra - Universidade Luterana do Brasil (org.). O lúdico na prática pedagógica. Curitiba: Ibpex, 2009.p.113- 129.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKI, L.S. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**.São Paulo: EDUSP, 1998. p. 103-117.

WINNICOTT, D. W.**A criança e seu mundo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.

CAPÍTULO 08

FAMÍLIA E ESCOLA: PAPÉIS IMPORTANTES NO CRESCIMENTO DA CRIANÇA

Nayara Pereira da Conceição[1], Mabson de Jesus Gomes dos Santos[2], Cláudio Gonçalves da Silva[3], Calebe Borges Romão[4], Ana Caroline Lobo dos Santos[5], Mauro Reges Borges Amorim[6]

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia /Faculdade do Sertão Central | FASEC, [2]Doutorando em Educação- UNICRISTIAN – Christian School of Orlando llc; [3]Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão - Centro de Ciências de Chapadinha (CCCh). Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola; [4] Especialista Ensino de Ciência e Matemática pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano; [5] Especialista em Psicopedagogia Clínica pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano; [6] Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática pela Sociedade de Educação Continuada, EDUCON.

RESUMO:
Este texto fala sobre como a escola pode envolver a família nas atividades que realiza para incentivar o crescimento escolar da criança. A pesquisa foi feita com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013 e também considerou os estudos de Alexandra Resende Campos. Ela aconteceu em uma escola municipal de Chapadinha, no Maranhão. Durante o estudo, foram feitas observações e entrevistas com a diretora, a coordenadora e uma professora. Os resultados mostram que a escola consegue envolver a família através de reuniões, festas e apresentações, que são muito importantes para o desenvolvimento da criança na escola.
Palavras-chave: Educação Pré-Escolar. Relação entre a Família e a Escola. Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação.

INTRODUÇÃO

A palavra família provém do latim “famulus”, cujo significado é “serviçal”. Este vocábulo foi utilizado na Antiga Roma para indicar uma nova classe social que emergiu entre as tribos latinas, influenciada pela agricultura e pela legalização da escravidão. Nos dias atuais, definir o que constitui uma família não é simples, visto que percebemos as particularidades de cada uma e a maneira como são moldadas por uma cultura que as abrange.

A ideia de família aparece em variados contextos sociais e em distintas épocas ao longo da história. Ao mencionar família, somos levados a imaginar um agrupamento organizado formado pelos seus integrantes, onde cada um tem uma função definida. Antes do século XVII, os princípios e entendimentos sobre práticas profissionais e éticas eram, na maior parte, adquiridos dentro dos núcleos familiares. Os integrantes mais idosos compartilhavam seu saber com os mais jovens, visando assegurar a execução de tarefas e ações que garantissem a continuidade e a sobrevivência do grupo.

A configuração familiar do século XXI difere bastante daquelas do século XX. Com as mudanças ocorrendo, as mulheres têm ganhado e continuam a conquistar seu lugar na sociedade, superando a visão da família clássica, onde o homem era responsável pelo sustento da casa e a mulher ficava encarregada das tarefas do lar e da educação dos filhos.

Antigamente, a família era reconhecida como um grupo composto por pais, filhos e outros familiares que coexistiam sob o mesmo teto; atualmente, isso se transformou, pois, muitos pais vivem em lares distintos e surgiram novas dinâmicas familiares.

De acordo com Dias (2005, p. 210):

> A família é um conjunto de indivíduos ligadas por laços de parentesco, encarregada, sobretudo, da educação dos seus filhos e do atendimento de necessidades fundamentais. Esse grupo é formado por pessoas que se conectam através de laços de sangue, matrimônio, alianças ou adoção, podendo viver juntos ou separados por um tempo indeterminado.

A unidade familiar tem passado por transformações ao longo da história, refletindo as alterações religiosas, econômicas e culturais do ambiente em que está inserida. Podemos encontrar a família nuclear, que é formada por mãe, pai e filhos; a família monoparental, que é composta por apenas um dos progenitores; a família binuclear, onde ambos os pais, apesar de não estarem mais juntos, continuam a cuidar dos filhos; e a família mosaica ou "ensamblada", que surge de novos matrimônios e inclui filhos de relacionamentos anteriores.

Atualmente, nota-se cada vez mais a importância de uma harmonia entre a escola e a família. A escola deve atuar como uma extensão da família,

e juntas, essas instituições podem se transformar em ambientes agradáveis para todos os envolvidos.

Este texto aborda uma análise das diversas visões sobre a colaboração entre a escola e a família, onde as influências sobre o aprendizado e o desenvolvimento do aluno são essenciais.

Assim, algumas reflexões são feitas quanto à necessidade de facilitar uma integração mais eficaz entre a escola e a família, além de realizar pesquisas que explorem as conexões entre esses dois contextos.

METODOLOGIA

A família e a escola são os principais pilares que a criança pode contar para lidar com os desafios, pois, ao estarem unidas e atentas, podem identificar as dificuldades de aprendizagem que ela pode ter, contribuindo de forma eficaz em seu benefício. A família precisa ser uma parceira, unida à escola e aos educadores, para que, juntos, possam desenvolver um trabalho de engajamento e colaboração em questões que envolvem o contexto escolar.

A instituição de ensino não será capaz de educar isoladamente, portanto, a função educacional da família nunca se extinguirá. Após a seleção da escola, a interação com ela apenas se inicia. É essencial que exista uma comunicação entre a escola, os pais e os filhos. (Reis, 2007, p. 6)

Assim, uma relação sólida entre a família e a escola é imprescindível em qualquer atividade educacional cujo foco principal seja o aluno. A instituição de ensino deve cumprir seu papel educativo em paralelo com os pais, dialogando, informando e orientando sobre diversos temas, para que, em troca, escola e família possam garantir um bom desempenho acadêmico e social para as crianças.

O estudo a ser conduzido terá um caráter qualitativo, orientando-se por uma abordagem descritiva e empregando métodos de pesquisa bibliográfica e de campo.

A pesquisa será conduzida com professores que se graduaram em Pedagogia através de perguntas tanto abertas quanto fechadas, visando compreender a relevância da participação familiar na escola. Ao definir de

maneira clara e precisa os objetivos, esse método assegura que todos os entrevistados tenham um entendimento uniforme, o que melhora a eficácia, a exatidão e a padronização dos resultados obtidos.

Dentro dessa abordagem, enfatizamos neste estudo a importância de refletir sobre a educação, sendo essencial que a família esteja envolvida no processo de ensino e aprendizagem. Tal envolvimento tende a beneficiar o desempenho escolar, uma vez que a interação da criança com a família é substancialmente maior do que com a instituição escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme Campos (2010, p. 2):

> A questão da interação entre a família e a escola tem sido alvo de investigações e estudos, onde se observa que “quanto mais forte for o laço que os pais ou responsáveis criam com a educação dos filhos, maiores serão as probabilidades de que esses indivíduos tenham um desempenho acadêmico satisfatório."

A função da família é essencial na vida da criança, pois é por meio da interação familiar que a criança inicia a formação de hábitos comportamentais, da fala, entre outros. Observações realizadas em sala de aula revelaram que tudo o que a criança vivencia no ambiente familiar, de alguma forma, ela internaliza, uma vez que, ao chegar à escola, traz comportamentos que aprendeu com seus familiares. Assim, podemos perceber a relevância da família na vida escolar da criança, podendo afirmar que a família é a fundação, o início de toda a educação.

A família, independentemente de sua formação, é crucial na vida da criança, uma vez que é ela que inculca valores afetivos e éticos. Entretanto, a escola desempenha uma função vital na educação infantil, já que, na ausência dos pais e com as crianças em período escolar, essas responsabilidades se transferem para a instituição. Algumas crianças passam o dia inteiro na escola.

Observou-se em sala de aula que, devido à presença dos pais no local de trabalho, as crianças estão adquirindo seus primeiros aprendizados também na escola. Assim, começam a estabelecer laços afetivos com o ambiente escolar, considerando que muitas iniciam sua trajetória educacional desde

muito jovens. Esse fato foi notado durante a observação na creche, onde havia crianças que começaram a frequentá-la com até três meses de idade.

De acordo com Castro e Regattier (2010, p. 14), "No ambiente familiar, as crianças ocupam o papel de filhos; no contexto escolar, assumem o papel de alunos. A transição de filho para aluno não ocorre de maneira automática e, dependendo da disparidade entre o lar e a escola, essa mudança pode ser traumática". Portanto, a relevância da família na escola é fundamental; ao estarem envolvidos, os educadores podem aprender sobre a história de cada criança. Assim, se a criança enfrentar dificuldades ou problemas em seu desenvolvimento, os docentes poderão, com base em sua trajetória, oferecer o suporte necessário para que ela possa superar os desafios e alcançar um desenvolvimento mais adequado. Segundo Silva (2015, p. 5):

> O papel da família em relação às atividades escolares é proporcionar apoio, estabelecer rotinas, garantir um ambiente adequado, oferecer recursos e aprimorar esse momento, de forma que o estudante aprenda a refletir, a diferenciar, a selecionar, a priorizar e, em última análise, a solucionar problemas. É fundamental que a família reconheça a importância do que possui para viver em conjunto, promovendo a convivência.

É possível notar que a família exerce uma função fundamental no crescimento da criança, sendo a principal responsável pela transmissão das atitudes e valores que moldarão o comportamento da criança que vive com ela. Considerando o cenário atual em que, em certas ocasiões, a família pode estar ausente para com a criança, a autora afirma que é imprescindível que a família dê valor ao tempo disponível que possui com a criança, uma vez que está passa a maior parte do seu dia na escola.

> A família representa o primeiro núcleo social que a pessoa conhece, e seus integrantes servem como referências para a vida. Caso esses indivíduos mostrem interesse pelo que ocorre nas aulas e enfatizem a relevância do que está sendo ensinado, estarão fazendo uma considerável contribuição para o êxito do processo de aprendizagem. A família precisa ser aliada da proposta educacional para garantir a continuidade essencial do trabalho desenvolvido na instituição de ensino. Um relacionamento positivo deve iniciar-se no ato da matrícula do aluno e perdurar durante todos os momentos.

Se a família valoriza o que é ensinado na escola, em casa ela dará sequência a tudo que foi aprendido nessa instituição. Para que isso aconteça, é fundamental que a família se envolva no ambiente escolar das crianças, pois,

independentemente da idade, a participação da família no desenvolvimento infantil é essencial, e a escola deve facilitar essa interação.

A família tem a responsabilidade de inculcar valores, enquanto a escola tem funções específicas para garantir o desenvolvimento da criança. Além disso, deve atuar como um complemento à família, fortalecendo vínculos de afeto e cuidado. É crucial que a família desempenhe suas funções e que a escola apresente uma proposta pedagógica de qualidade, oferecendo espaços e tempo para dialogar com a família, promovendo assim uma parceria que favoreça o alcance de objetivos que melhorem o desempenho da criança.

Santos e Toniosso (2010) afirmam que “a família e a escola são instituições fundamentais para o crescimento social, emocional, cultural e cognitivo do indivíduo. ” Por isso, é importante que a família atue como uma parceira da escola, uma vez que, se houver um interesse familiar em se envolver com as atividades escolares e em estimular a criança, ela naturalmente desenvolverá uma maior motivação por aprender, resultando em um bom rendimento acadêmico.

É necessária a construção de uma relação entre essas duas instituições, pois a colaboração entre a família e a escola facilita uma melhor adaptação da criança no ambiente escolar, o que é essencial para seu desempenho. Contudo, a conexão entre família e escola tem sido objeto de estudos, evidenciando que a participação dos pais no contexto escolar não é uma tarefa simples.

A escola e a família atuam como aliados essenciais na criação de iniciativas que promovem o êxito escolar e social das crianças, formando assim um time coeso. É crucial que ambas as partes ajam de acordo com os mesmos princípios e diretrizes, além de direcionarem seus esforços para os objetivos que pretendem alcançar. A educação engloba tanto o espaço escolar quanto o ambiente familiar. A colaboração entre esses dois contextos é extremamente significativa para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Apesar dos obstáculos, a formação, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, não deve ser mecânica e aleatória. É fundamental auxiliar a criança a descobrir o sentido do seu aprendizado, oferecendo-lhe uma oportunidade para entender a vida. Dentro dessa visão, Chalita (2001, p. 120) enfatiza que:

“A função de educar não recai exclusivamente sobre a escola, mas sim sobre toda a comunidade, iniciando pela família”. Dessa forma, pode-se observar que a colaboração entre escola e família são elementos essenciais para o progresso educacional e o comportamento da criança.

A família desempenha um papel fundamental na educação, tanto em contextos formais quanto informais, e é dentro dela que se absorvem valores éticos e humanitários, além de se fortalecerem as conexões de solidariedade e afeto. É nesse ambiente familiar que se estabelecem as relações entre diferentes gerações e se reconhecem valores culturais, além de serem formadas as bases morais.

Portanto, é essencial que haja uma colaboração entre a família e a escola. Para que se alcance uma educação de qualidade, é necessário que exista uma relação mais ampla, onde cada parte cumpra sua função. Contudo, muitos pais têm encarado suas responsabilidades de maneira superficial, deixando a cargo da escola ações que deveriam ser de sua total responsabilidade. Desse modo, a instituição de ensino também é responsável por educar e formar, mas com metas, conteúdos e abordagens distintas.

Apesar das numerosas dificuldades, conforme Chalita (2001 p. 20) menciona, cabe à família a função de: “formar o caráter, educar para os desafios da vida, e transmitir valores éticos e morais. A família deve ser um espaço onde as máscaras são substituídas por uma face sincera, sem artifícios. O diálogo é inestimável. ”

Dessa forma, é no ambiente familiar que, por meio da comunicação, é possível construir saberes voltados para a atuação social, onde o respeito pelo próprio ser e pelos outros, assim como os princípios éticos e de comportamento no convívio social, são agraciados.

Neste cenário transformado, a relação entre a família e a escola deve favorecer um contexto de respeito recíproco, fundamentado na confiança e na aceitação das particularidades de cada um. Dentro desse quadro, a colaboração familiar pode trazer vantagens à escola por várias razões, como a aproximação dos dois universos, o estímulo à aprendizagem dos jovens e a clara definição das funções envolvidas.

Para Ceccon; Oliveira, M; Oliveira, R. (1986, p.86).:

> A educação não se inicia na escola. Ela tem início muito antes e é moldada por diversos fatores. Durante o seu desenvolvimento físico e intelectual, a criança atravessa várias etapas, em que a escola da vida, isto é, o ambiente familiar, as condições socioeconômicas da família, a localização geográfica e o acesso a fontes de informação, desempenham papéis fundamentais. Os primeiros anos são cruciais: pesquisas indicam que a estrutura básica da personalidade da criança é formada até os dois anos de idade, muito antes, portanto, do tempo da educação obrigatória.

É fundamental que os pais orientem seus filhos estabelecendo limites, regras e normas que devem estar presentes no ambiente familiar. Essa educação começa desde os primeiros dias de vida e forma a base para o desenvolvimento da personalidade e do caráter do indivíduo, o que é essencial para seu crescimento. Os valores éticos são extremamente importantes e devem ser cultivados pela família, que tem a responsabilidade de acompanhar a jornada de seus filhos.

Os pais devem reconsiderar suas ações e ideias, pois, conforme mencionado, seus filhos precisam do exemplo deles. Quando chegarem à escola, é vital que os filhos respeitem os educadores e os colegas, permitindo assim que a instituição escolar desempenhe seu papel, que é precisamente auxiliar no desenvolvimento do conhecimento, expandi-lo, organizá-lo e torná-lo acessível a todos. Além disso, esse respeito é necessário não apenas na escola, mas em qualquer outro ambiente social.

Tanto a família quanto a escola almejam o mesmo objetivo: preparar as crianças para a vida. Contudo, a família possui características únicas que a distinguem da escola, além de suas necessidades que a conectam a essa mesma instituição. A escola possui sua própria abordagem e filosofia educativas, mas precisa do apoio da família para realizar seu projeto de ensino. (Parolim, 2003, p. 99).

Diante disso, enfatizamos a importância de uma colaboração entre a Família e a Escola, onde ambas se apoiam mutuamente. É crucial mencionar que nem a escola nem a família precisam alterar sua forma de organização; é suficiente que estejam receptivas à troca de vivências por meio de uma parceria significativa. A escola não opera de maneira isolada; é essencial que cada um, dentro de seu papel, trabalhe visando a alcançar uma construção

conjunta, contribuindo, assim, para a melhoria do rendimento escolar das crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira sala que foi analisada na instituição foi a creche I, que contava com 15 crianças, uma educadora e duas estagiárias, ambas estudantes de pedagogia. O primeiro ponto observado foi a recepção das crianças, bem como o momento em que se despediam, com o intuito de perceber a participação dos pais nessa ocasião. Foi notado que, nesse momento, os pais tinham a total liberdade de entrar na sala junto com as crianças, e constatou-se que a professora permitia essa liberdade para que os familiares pudessem entrar na sala.

As crianças, ao entrarem na sala, eram posicionadas sobre o tatame com brinquedos, peças, entre outros. Nesse instante, os pais costumavam dialogar com os filhos frequentemente para que eles se acalmassem, já que alguns chegavam em prantos. Após esse momento, eles se despediam das crianças, que era realizado com bastante tranquilidade. Os pais permaneciam o tempo que considerassem necessário na sala, pois contavam com a autorização das professoras. Diante disso, não se pode deixar de mencionar algumas informações apresentadas por Heidrich (2009, p. 26-30):

> [...] orientações que indubitavelmente podem ajudar nessa envolvência desejada por todos. Estes são: acolhimento; apresentar a instituição e os colaboradores à família; realizar uma entrevista com os responsáveis e os alunos; garantir a inclusão no projeto político pedagógico.

A autora discute o recebimento das famílias pela escola e percebe-se que essa ocasião de acolhida não se limita apenas às crianças, mas também abrange os pais. Durante esse momento, os pais têm a oportunidade de interagir não apenas com seus filhos, mas também com os educadores. A acolhida é fundamental para fortalecer a relação e integrar a família ao ambiente escolar, pois por meio do diálogo entre pais e professores é possível identificar potenciais problemas envolvendo as crianças e, juntos, buscar as melhores soluções.

Foi percebido também quais eram as dúvidas recorrentes dos pais em relação à professora da escola, que normalmente incluíam questões sobre como a criança havia se comportado, se chorou em excesso, se teve evacuação, se estava se alimentando adequadamente. A preocupação dos pais com o bem-estar das crianças durante o período que passaram na creche era notável. Além disso, a interação da professora neste cenário foi observada, pois frequentemente, ao recebê-los, ela iniciava diálogos com os pais para informar como a criança se alimentou ao longo do dia, como ela estava se saindo, entre outros aspectos.

Na instituição foi feita uma observação da creche III, que contava com 25 crianças, todas na faixa etária de 2 a 3 anos. No início das atividades, percebi como se desenrolava o início da aula; os pais entravam na sala com o intuito de proporcionar segurança aos pequenos para que se sentissem confortáveis. Durante esse período de adaptação, era comum que os pais fizessem perguntas sobre como suas crianças tinham se saído, se haviam chorado muito, se tinham se alimentado e se estavam se ajustando bem ao novo ambiente. Além disso, questionavam sobre maneiras de auxiliar nesse processo de adaptação.

Após esse primeiro período de acomodação, que durou cerca de duas semanas, as docentes solicitaram que os pais não entrassem mais na sala de aula. As professoras já recebiam as crianças na porta. Alguns pais questionavam o motivo da proibição de permanecer um tempo na sala com os filhos, e, portanto, a professora esclareceu que quanto mais tempo os pais permanecessem com as crianças, ao se retirarem, elas tendiam a chorar, o que interferia na adaptação dos pequenos. Os pais compreenderam a situação com calma, e a partir dessa alteração na rotina, foi possível notar que as crianças começaram a se adaptar de forma mais eficiente. Elas passaram a demonstrar maior autonomia; ao chegar na creche, entravam e se despediam dos pais sem lágrimas e, assim, passavam o tempo na creche de maneira tranquila.

Outro aspecto que se destacou foi a exigência dos pais em relação a uma reunião que ocorreria na sala onde se realizava a observação, reunião esta que abordaria temas referentes a cada criança da turma. Esse encontro teve lugar durante o horário de aula e contou com uma boa presença de pais.

Ao contrário de várias situações já observadas em instituições de ensino, nas quais a presença dos pais é necessária e, no entanto, eles não comparecem às reuniões, muitas vezes devido à falta de tempo por conta do trabalho ou mesmo por desinteresse. Conforme mencionado em Reis (2010, p. 22):

> A procura por uma relação saudável entre a escola e a família deve integrar qualquer iniciativa educacional que tenha a criança como centro. Ademais, a escola desempenha um papel educativo em relação aos pais, abordando questões, fornecendo informações, oferecendo orientações e encaminhando diversos tópicos, de modo que, por meio de uma colaboração mútua, tanto a família quanto a escola possam assegurar uma educação completa para a criança.

Quando a autora menciona o ato de informar, aconselhar se relaciona igualmente com as reuniões escolares, que são sempre significativas e têm informações importantes para serem compartilhadas com os pais. Com a existência de um diálogo entre a escola e a família, a instituição pode oferecer orientações aos pais sobre suas crianças, enquanto os responsáveis também têm a oportunidade de apoiar a escola a partir dessa colaboração.

É interessante notar os tópicos abordados nesta reunião com os pais, onde a professora apresentou a proposta que seria implementada com as crianças, fez sua apresentação pessoal, e conversou sobre os estágios, buscando assim estabelecer uma relação de confiança entre os pais e elas.

A instituição de ensino possui um projeto em que, às sextas-feiras, ocorrem apresentações e sessões de contação de histórias. Os responsáveis são notificados sobre quando a turma de seus filhos irá se apresentar e são convidados a assistir. Notei a expectativa que alguns pais têm em relação a essas apresentações nas quais seus filhos participam; frequentemente, eles questionam sobre as datas e se as crianças da sala estarão envolvidas nas atividades. Essas exibições do projeto realizam-se durante o horário escolar, e os pais que têm disponibilidade costumam estar presentes. Conforme mencionado no Projeto Político Pedagógico da escola (2013, p. 43):

> Toda sexta-feira ocorre o momento cívico, uma iniciativa educativa que tem como objetivo desenvolver a consciência cidadã. Ademais, é um ambiente de aprendizado onde as crianças, junto com suas professoras, exibem suas criações artísticas e realizam dramatizações. Durante essas atividades, estendemos o convite a todos os pais para que participem e assistam às apresentações de seus filhos, permitindo assim uma interação entre as famílias e a escola.

Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico da instituição, a escola implementa projetos e apresentações com o intuito de envolver as famílias no ambiente escolar. Observou-se um interesse significativo dos pais em participar dessas iniciativas, as quais são cruciais para que as crianças se sintam encorajadas e motivadas.

Análise a partir da Interação com a Equipe da Instituição

Através de uma conversa com a coordenadora, a diretora e a professora da creche III da instituição, buscamos entender a perspectiva delas sobre a participação da família na escola, descobrir de que maneira a escola promove essa interação e como essa relação se desenvolve dentro da instituição. Dentro do projeto pedagógico da escola, quem é encarregado de desenvolver o vínculo entre a família e a escola?

(01) **Gestora 1:** Todos os profissionais da escola têm um papel fundamental, especialmente na elaboração do projeto pedagógico, e a sua preservação é uma tarefa conjunta. A responsabilidade pela interação recai sobre todos.

(02) **Coordenadora 1:** A instituição escolar deve adotar estratégias que aproximem as famílias da escola, buscando envolver os responsáveis no ambiente educacional, enfatizando a relevância desse vínculo para o processo de aprendizagem e ensino das crianças.

(03) **Professora 1:** Todos os profissionais da educação.

Conforme as respostas de duas das entrevistadas, a tarefa de estabelecer uma conexão entre a escola e a família é atribuída à escola, evidenciando que esta deve procurar métodos para facilitar o desenvolvimento desse relacionamento. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Básica (2013, p. 92):

> Outros aspectos essenciais da colaboração com as famílias são garantidos pela inclusão delas na administração da proposta pedagógica e pelo monitoramento conjunto do progresso da criança. A atuação dos pais em parceria com os educadores e outros profissionais da área da educação nos conselhos escolares, na supervisão de projetos educacionais e nas atividades organizadas pela instituição permite reunir vivências e conhecimentos, além de integrar os dois âmbitos de desenvolvimento da criança.

Conforme as diretrizes curriculares, a inclusão dos pais, até mesmo no acompanhamento do projeto político pedagógico, enriquece as experiências e, dessa forma, conecta os dois ambientes onde a criança se desenvolve e vive.

A resposta da diretora destaca que a responsabilidade pela promoção da interação entre a família e a escola é coletiva. É importante enfatizar que a família também precisa demonstrar interesse em participar das iniciativas oferecidas pela escola, pois isso é fundamental para facilitar essa interação. O PPP da instituição afirma que a escola realiza essa integração através de projetos, reuniões e apresentações. Portanto, ao considerar esse aspecto juntamente com as diretrizes curriculares, pode-se afirmar que a escola está atuando de forma adequada para unir a família ao seu contexto.

Qual é o significado da envolvência familiar no crescimento da criança? Por qual razão?

(04) **Gestora 1**: É essencial, pois permite observar o desenvolvimento da criança com a participação e o acompanhamento dos pais na sua trajetória escolar. A escola só consegue fortalecer seu processo educacional quando há uma família engajada nesse processo.

(05) **Coordenadora 1**: Quanto maior o envolvimento das famílias na educação dos filhos e sua participação direta na vida escolar, melhores serão os resultados de aprendizagem dos alunos. Portanto, é essencial incentivar uma maior participação das famílias no dia a dia da escola.

(06) **Professora 1:** A família é a que passa mais tempo com a criança, por isso, ela desempenha um papel fundamental ao estimular a criança por meio de conversas, brincadeiras em família e auxiliando nas tarefas de casa.

As respostas obtidas ressaltam a relevância da presença da família na educação da criança. Através de um envolvimento ativo, os pais têm a possibilidade de motivar os filhos em seu desenvolvimento, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, por meio do diálogo. Os dados demonstram que a presença da família na escola contribui para um desenvolvimento mais eficaz das crianças, corroborando a ideia de que a escola só se torna mais robusta em seu processo pedagógico quando a família demonstra interesse por essa jornada. Conforme mencionado na Lei de Diretrizes de Base (1996, p. 22):

> A educação infantil, que representa a etapa inicial da educação básica, visa ao desenvolvimento total da criança com até 5 (cinco) anos,

> abrangendo suas dimensões física, psicológica, intelectual e social, e atuando em complemento às iniciativas da família e da comunidade.

A LBD afirma que a educação infantil deve ser um apoio à família dentro da comunidade. Assim, é essencial que haja uma conexão entre a família e a escola, uma vez que o desenvolvimento da criança se inicia no ambiente familiar. Para que a escola possa agir como um complemento, é fundamental que compreenda a realidade e o cotidiano da família, possibilitando uma melhor integração. Como deve ser a participação da família no ambiente escolar?

(07) **Gestora 1**: Em tudo no quadro geral, desde o momento em que o pai acompanha o filho até a porta da sala de aula, passando pela sua influência no ambiente escolar, já que o conselho escolar é uma entidade que supervisiona a escola como um todo. Dessa forma, a presença mais ativa dos pais dentro do conselho, creio que contribui significativamente para aprimorar a qualidade do aprendizado das crianças e a educação de maneira geral, nas celebrações, na elaboração de atividades diversificadas com a família e na participação deles, especialmente em relação ao aprendizado e ao desejo de entender o que os filhos estão absorvendo.

(08) **Coordenadora 1:** A inclusão da família na escola acontece através de eventos organizados pela instituição, encontros, participação ativa em projetos tanto de sala quanto institucionais, além da comunicação aberta com toda a comunidade escolar.

(09) **Professora 1:** É fundamental que isso ocorra regularmente; os pais precisam se empenhar em participar das reuniões e eventos realizados pela escola, cultivando um bom relacionamento com o professor para que estejam informados sobre o que está sendo ensinado à criança.

A declaração feita pela diretora, ao afirmar que o envolvimento dos familiares começa no instante em que acompanham as crianças até a entrada da sala, evidencia que essa participação deve se manifestar em todas as ocasiões disponíveis e não apenas durante assembleias, celebrações e semelhantes. No que diz respeito às fases da educação infantil, o artigo 4º das Diretrizes Curriculares (2013, p. 70) afirma que:

> § 4º Os sistemas de ensino precisam investir em iniciativas que possibilitem às instituições de Educação Infantil oferecer um ambiente

> acolhedor para as crianças, em colaboração próxima com as famílias, profissionais sociais e a comunidade, planejando programas e projetos em cooperação, devidamente formalizados.

Entre as atividades que as instituições de Educação Infantil realizam para fortalecer a colaboração entre a família e a escola, um momento significativo ocorre quando os pais acompanham suas crianças até a sala de aula. A comunicação entre professores e pais é essencial para estabelecer essa colaboração. Ao se criar uma relação de confiança entre a escola e a família, quando surgirem problemas relacionados à criança, ambos poderão unir esforços para encontrar a melhor solução, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno da criança.

Descreva em que ocasiões os pais se envolvem nas atividades escolares?

(10) **Gestora 1:** Veja, os pais se envolvem bastante nas reuniões de pais, fazem parte do conselho escolar, comparecem às celebrações que ocorrem, e participam das atividades que são organizadas com a intenção deles de estarem na escola. Esses são os momentos em que, sempre que é necessário dialogar com os professores ou com a administração da escola, nós nos esforçamos para atendê-los da melhor maneira possível. Sempre que eles procuram a escola, estamos disponíveis para ajudá-los.

(11) **Coordenadora 1:** Os pais têm tanto o direito quanto a obrigação de participar ativamente de todas as atividades que são oferecidas na escola.

(12) **Professora 1:** Os pais estão presentes em eventos e reuniões da instituição.

A partir do momento em que os responsáveis demonstram interesse em se envolver em encontros, assembleias e outras atividades, já se observa um certo vínculo com a instituição de ensino, e é fundamental que sua participação seja incentivada. Quando a escola se mostra aberta a atender às demandas da família sempre que necessário, já deixa claro que busca promover a interação entre a comunidade escolar e os laços familiares.

De que maneira a escola poderia incentivar a participação dos pais nas atividades escolares dos filhos?

Gestora 1: Portanto, já estamos promovendo esse incentivo através das atividades que realizamos, começando pela assembleia e seguindo até a

gincana familiar que ocorreu este ano e foi um sucesso, passando pelo teatro e pelas apresentações. Temos a sexta-feira cultural, onde as crianças se envolvem em dramatizações e apresentam manifestações culturais. Os pais são convidados a participar. Além disso, os projetos que os professores desenvolvem em sala de aula sempre incluem convites para os pais compartilharem histórias ou contarem narrativas. Como trabalhamos na educação infantil, nossa abordagem difere do ensino fundamental, com a participação dos pais sendo voltada mais para a cotação de histórias e atividades conjuntas com as crianças, nessa linha.

(14) **Coordenadora 1:** É fundamental estabelecer uma cultura de diálogo que inclua toda a comunidade escolar, e esse diálogo deve ser promovido não apenas pela escola, mas também pelos interesses dos pais. A participação dos pais na educação dos filhos ajuda a criança a conectar de maneira mais eficaz o que aprende em casa com o que aprende na escola, pois ela transporta o conhecimento de um ambiente para o outro. Portanto, a colaboração entre todos é crucial para o desenvolvimento integral da criança.

(15) **Professora 1:** Por meio de eventos culturais. Dessa forma, os pais estariam motivados a assistir às apresentações dos alunos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013, p. 86) tratam da gestão democrática e das estratégias a serem implementadas para incentivar a participação dos pais no ambiente escolar:

A gestão democrática do currículo deve incluir, em sua concepção, monitoramento e avaliação, a consideração do Projeto Político-Pedagógico da instituição, envolvendo a colaboração conjunta de educadores, outros profissionais da escola, famílias, a comunidade e as crianças, sempre que viável e de acordo com suas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foram identificadas questões que visam compreender como os pais se envolvem na vida escolar de crianças com idades entre 0 a 3 anos em duas instituições públicas localizadas no município de Chapadinha-MA.

A partir das observações realizadas no ambiente escolar, foi constatado que a escola A promove diferentes atividades para incentivar a participação dos pais na educação de seus filhos. Essas iniciativas incluem reuniões, festas e apresentações em que as crianças estão ativamente envolvidas e os pais são convidados a participar. Adicionalmente, os pais também fazem parte do conselho escolar. Observou-se que essas atividades favorecem uma participação considerável; contudo, o que mais fomenta a integração entre a família e a escola é a relação estabelecida com os educadores. Nota-se que, a partir dessa conexão entre família e professores, os pais demonstram um maior interesse em se informar sobre a vida escolar de suas crianças.

Foi notado que a conexão entre família e escola beneficia o desenvolvimento da criança, especialmente durante o período de adaptação escolar. Quando essa relação é forte, a criança se ajusta mais rapidamente ao ambiente escolar, interagindo de forma mais eficaz com seus colegas e com os educadores.

Essa integração deve iniciar desde a matrícula da criança, no entanto, é o professor quem estabelece um contato mais próximo com a família. Por meio das conversas que ocorrem quando os pais deixam os filhos na sala de aula, o professor cria um vínculo com as famílias, ajudando a evidenciar a relevância da colaboração entre família e escola no progresso da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27-833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 jun. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

CAMPOS, Alexandra Resende. **Família e escola**: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. Rio de Janeiro; Vozes, 2010.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009

CECCON, Claudius. et al. **A vida na escola e a escola na vida.** Petrópolis, Rio de Janeiro, 1986

CHALITA, Gabriel. Educação: A solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001.

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares.** Fortaleza, 2003.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson lerning, 2005.

REIS, Liliane Pereira Costa dos. **A participação da família no contexto escolar**. 2010. 62 p. Monografia (Graduação em Pedagogia)-Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/.../MONOGRAFIA-LILIANI-PEREIRA-COSTA-DOSREIS.pdf.>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CAPÍTULO 09

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanilde Santos Sousa[1], Mabson de Jesus Gomes dos Santos[2], Cláudio Gonçalves da Silva[3], Calebe Borges Romão[4], Ana Caroline Lobo dos Santos[5], Mauro Reges Borges Amorim[6]

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia /Faculdade do Sertão Central | FASEC, [2]Doutorando em Educação- UNICRISTIAN – Christian School of Orlando llc; [3]Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão - Centro de Ciências de Chapadinha (CCCh). Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola; [4] Especialista Ensino de Ciência e Matemática pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano; [5] Especialista em Psicopedagogia Clínica pelo Instituto de Ensino de Superior Franciscano; [6] Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática pela Sociedade de Educação Continuada, EDUCON.

RESUMO:
Este artigo visa identificar e descrever investigações que tratam do uso de tecnologias digitais na educação infantil (na fase pré-escolar — 4 e 5 anos) e seu efeito sobre a aprendizagem. Para a abordagem metodológica, foi utilizada uma perspectiva qualitativa e um método descritivo exploratório, por meio da coleta e análise de estudos realizados no âmbito acadêmico e científico, apoiados por uma revisão da literatura. Como resultado, notou-se a relevância do uso das tecnologias digitais no contexto da educação infantil. Embora a sua adoção ainda seja moderada nesse estágio, não existem medições objetivas sobre seu impacto na aprendizagem. Mesmo assim, contribui com elementos significativos para a análise da atuação das profissionais da escola.
Palavras-chave: Educação para a criança pequena. Ferramentas digitais. Psicologia da educação.

INTRODUÇÃO

O momento presente é caracterizado por um cenário onde as tecnologias digitais estão cada vez mais integradas à vida cotidiana e às atividades humanas. Atualmente, estamos imersos em um ambiente repleto de

tecnologias que se manifestam como dinâmicas e ativas em nossos hábitos diários, seja em casa, no trabalho ou nas relações sociais. Isso reflete, de certa forma, um quadro de transformação e mudança na sociedade, especialmente no campo da educação, que avança gradualmente na busca por superar modelos tradicionais e massivos de ensino, movendo-se em direção a um contexto inovador que atenda às necessidades dos indivíduos contemporâneos, com as tecnologias digitais se destacando como aliadas fundamentais nesse processo.

O engajamento com dispositivos como tablets e smartphones tem acontecido de forma antecipada na vida das pessoas. Atualmente, é comum observar crianças e até bebês explorando e interagindo com esses aparelhos móveis, utilizando jogos eletrônicos e variados aplicativos. Dessa maneira, quando essas crianças ingressam no ambiente escolar, já trazem consigo um conhecimento e uma bagagem informativa que antes eram limitados ao contato com a televisão, mas que agora se expandem devido às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Assim, as crianças estão cada vez mais informadas e conectadas ao mundo digital.

Na grande maioria dos casos, apesar de as tecnologias digitais não serem uma novidade para as crianças, ao serem integradas ao contexto da educação infantil, esses instrumentos vivenciam uma nova transformação, ou seja, vão de um simples brinquedo para um recurso pedagógico que, dependendo da forma como são aplicados, podem influenciar diretamente os processos de aprendizado. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo identificar e descrever investigações que tratam do tema da infância em relação ao uso das tecnologias digitais na educação infantil (período pré-escolar — 4 e 5 anos) e suas repercussões na aprendizagem, alinhando-se à própria essência da psicopedagogia: a união de diversas áreas do conhecimento para atingir um resultado positivo no aprendizado escolar.

Esse entendimento esclarecido tem a intenção de apoiar a atuação do psicopedagogo nas instituições de ensino, pois ao ter conhecimento sobre os métodos e formas de utilização dessas tecnologias na educação infantil, ele poderá direcionar suas ações e análises, considerando tais ferramentas como

objetos de estudo para situações em que ocorrem dificuldades no aprendizado escolar.

É importante destacar que, no âmbito deste trabalho, a psicopedagogia é tratada de maneira transversal, conectando-se com os campos da tecnologia e da educação infantil, mas sem uma exploração detalhada ou análise aprofundada dessa área do conhecimento.

Portanto, esta pesquisa não visa proporcionar uma resposta final ou conclusiva sobre o assunto em discussão, mas sim sugere uma reflexão acerca dessa temática emergente. Ademais, busca criar oportunidades para que novas investigações possam ser realizadas nesse campo do saber, permitindo que novas visões sejam descobertas e reconhecidas.

METODOLOGIA

Levando em conta a particularidade do objeto deste estudo e o desejo de reunir trabalhos com integridade acadêmica, estabeleceu-se que o Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) seria o indexador a apoiar o processo de coleta de dados, sem fazer distinção entre tipos de trabalhos (se artigo, dissertação ou tese) ou entre datas de publicação.

É importante destacar que, a princípio, os descritores escolhidos estavam mais especificamente focados no tema deste estudo, como: tecnologias digitais; psicopedagogia; infância e educação infantil. Entretanto, a base CAPES apresentou uma devolutiva insatisfatória em relação ao número de trabalhos, o que indica que esse tema ainda é restrito no ambiente acadêmico. Assim, foi necessário expandir o tema dos descritores para "Tecnologias e Educação Infantil" a fim de coletar trabalhos que pudessem ser analisados.

Além disso, é importante destacar as limitações deste estudo em relação à coleta de dados em outras fontes, como bibliotecas digitais universitárias ou anais de eventos científicos da área. No entanto, essas coletas podem ser expandidas no futuro por meio de novas pesquisas. Dessa forma, a coleta no Portal de Periódicos da CAPES ocorreu em 23 de setembro de 2025, resultando na localização de 13 trabalhos para leitura e avaliação.

Após a fase de coleta, os trabalhos foram selecionados, analisados e classificados de acordo com seu nível de importância para a contribuição desta pesquisa, variando entre 0 (zero) e 1 (um), onde 0 representa "irrelevante" e 1 representa "relevante".

Com base nessa classificação por nível de relevância, nove trabalhos foram descartados, pois seus objetos de estudo não eram semelhantes ao desta pesquisa. Quatro trabalhos foram selecionados, a saber: 01- Aprendizagem mediada pelo computador: as crianças e as telas digitais; 02- Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas; 03- Tecnologia e Afetividade na Educação Infantil; e 04- Uma experiência com o uso da Lousa Digital Interativa por profissionais da educação infantil. Essas temáticas serviram como elementos de apoio para o processo de análise.

REFERENCIAL TEÓRICO

As tecnologias têm conquistado espaço no cenário social e cultural. O uso e a manipulação de dispositivos tecnológicos tornaram-se uma prática diária e constante na vida das pessoas e, de forma semelhante, a educação também tem buscado maneiras de integrar essas tecnologias em seus contextos de ensino.

Com base nisso, a inserção de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem deve ser acompanhada de uma reflexão sobre esses dispositivos, para que não sejam considerados como soluções milagrosas que pretendem resolver todas as falhas educacionais, nem como simples ferramentas que tornam os processos educativos mecânicos.

Nesse ponto, semelhante ao que ocorre com o computador, Lévy (1999) sugere que ver o computador apenas como uma ferramenta adicional para gerar textos, sons ou imagens em um meio fixo é ignorar sua verdadeira riqueza cultural. Isso implica o surgimento de novos gêneros que estão relacionados à interatividade. Diante disso, pode-se entender que as ferramentas tecnológicas devem ser abordadas de maneira reflexiva, não simplesmente sob uma ótica técnica, mas de forma a auxiliar no processo de raciocínio do estudante e na criação de novas habilidades de conhecimento.

Conforme Kensky (2012), a tecnologia é uma constante em todas as etapas do processo educacional, abrangendo desde o planejamento das matérias e a criação do plano curricular até a certificação dos estudantes que finalizam um curso. A introdução de uma tecnologia específica pode provocar mudanças significativas na forma como o ensino é estruturado.

O uso de tecnologias digitais no processo de ensino não deve ficar limitado a momentos específicos ou ser tratado de forma isolada. Na verdade, elas precisam estar presentes em toda a trajetória educativa, de maneira integrada e natural. Essa prática deve acontecer de forma interdisciplinar, de modo que alunos e professores utilizem esses recursos como fazem no dia a dia fora da escola. A diferença é que, dentro do ambiente escolar, esses recursos têm o objetivo de facilitar e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Apesar do avanço das tecnologias digitais na educação, é importante destacar o papel do professor nesse novo cenário. Muitas vezes, ele ainda não está completamente preparado para lidar com essa realidade tecnológica na escola, que faz com as tecnologias sejam vistas como uma dificuldade ou um obst para o seu jeito de ensinar.

Segundo Braga (2013), não é só ter tecnologia que muda a forma de ensinar, mas sim a maneira como o professor utiliza as possibilidades e recursos das tecnologias digitais. Além disso, é importante refletir sobre diferentes formas de usá-las de modo pedagógico. Assim, ao considerar práticas pedagógicas que envolvem o uso de tecnologias, é fundamental refletir sobre os indivíduos que interagirão com essa realidade, especialmente o docente, o estudante e o psicopedagogo. Além disso, é necessário pensar em métodos e estratégias para integrar a tecnologia de forma contínua e abrangente no processo educacional, superando as fronteiras do conhecimento com novas abordagens para ensinar e, principalmente, para aprender.

Tecnologias digitais na educação de crianças pequenas

A educação infantil, considerada a primeira fase da educação básica, visa promover o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos em

suas dimensões físicas, psicológicas, intelectuais e sociais, complementando o papel da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

Nesse estágio, as crianças começam a expandir seu núcleo social, que anteriormente se restringia à família e, neste momento, começa a incluir os indivíduos da escola. No ambiente familiar, a criança aprende e adquire comportamentos que são levados para o ambiente escolar. Isso significa que o estudante da educação infantil não é um indivíduo neutro; ao ingressar na escola, esse estudante traz consigo uma bagagem de informações e costumes assimilados no contexto familiar.

O contato com as tecnologias digitais é um exemplo desses conhecimentos prévios. Em casa, as crianças não apenas veem seus pais ou responsáveis usando esses dispositivos, mas também manuseiam aparelhos digitais, interagem com telas e brincam de forma imersiva com jogos e aplicativos variados.

Essa nova geração de estudantes, conhecida como "Nativos Digitais", nasceu no ambiente digital e, portanto, pensa e processa informações de maneira distinta das gerações passadas (PRENSKY, 2001). As tecnologias fazem parte de sua natureza, por isso, para elas, a integração dessas tecnologias no dia a dia escolar não é algo estranho ou desconhecido.

Segundo Mello e Vicária,

> Crianças menores de 2 anos já demonstram interesse por imagens e vídeos digitais. Entretanto, a familiaridade com o computador geralmente começa aos 4 anos. Nessa idade, já manuseiam o mouse apenas observando o cursor na tela. Aos 5 anos, identificam ícones, aprendem a abrir um software e começam a se interessar pelos primeiros jogos virtuais, como os de associação ou de memória (Mello; Vicária, 2008, p. 486).

Embora não se deva generalizar, é evidente que muitas crianças hoje em dia estão conectadas ao mundo virtual, à internet, a jogos e aplicativos. Essa criança conectada, que assiste a desenhos no smartphone, acompanha canais no YouTube e filmes infantis por provedores on demand, acostumou-se a lidar com uma variedade de informações e inovações. Contudo, na escola, essas mesmas crianças da educação infantil não têm experiências mais profundas com as tecnologias digitais. De modo geral, elas estão conectadas em casa, mas desconectadas na escola. Machado e Moreira (2010) afirmam

que as crianças e professores desse nível de ensino nem sempre são levados em conta nas experiências envolvendo tecnologias educacionais computacionais.

Assim, a dúvida sobre a capacidade da escola em lidar com esse novo contexto, especialmente na educação infantil (4-5 anos), é a questão central desta pesquisa, principalmente ao levar em conta esses artefatos no âmbito da aprendizagem e a relação entre tecnologia e infância.

Amante (2011) defende que o uso de tecnologias na educação infantil deve ser compreendido não apenas como um simples recurso didático, mas como um instrumento cultural empregado na prática pedagógica com propósitos sociais autênticos e significados concretos. No que diz respeito à aprendizagem, combinada com o uso da tecnologia na infância pré-escolar, a autora sustenta que as aprendizagens devem emergir de maneira integrada e contextualizada com as tecnologias, estabelecendo conexões e significados reais para as crianças.

Com o objetivo de entender o papel das tecnologias digitais na educação infantil, este estudo analisou trabalhos acadêmicos que propuseram investigar essa área de conhecimento. O foco foi expor os resultados dessas pesquisas, especialmente no que diz respeito às implicações para a aprendizagem em relação à atuação das profissionais da educação infantil.

A presença das tecnologias digitais na Educação Infantil é um fenômeno que vem sendo cada vez mais explorado pela literatura acadêmica, refletindo as mudanças da sociedade contemporânea e o impacto da cultura digital no processo de ensino-aprendizagem. Nas últimas décadas, pesquisadores têm discutido tanto as potencialidades quanto as limitações do uso desses recursos no ambiente escolar, contribuindo para uma compreensão mais crítica e abrangente do tema.

Segundo Moran (2015), as tecnologias digitais não substituem o professor, mas ampliam suas possibilidades pedagógicas, permitindo novas formas de ensinar, mediar e construir conhecimento. Elas podem favorecer práticas inovadoras, sobretudo quando articuladas a metodologias ativas de aprendizagem, nas quais o estudante é protagonista de seu processo formativo (Moran, 2018). Essa perspectiva se mostra especialmente relevante na

Educação Infantil, etapa em que o protagonismo da criança se manifesta por meio da exploração, da curiosidade e da interação lúdica com diferentes recursos digitais, como jogos, vídeos e aplicativos educativos.

Kenski (2018) enfatiza que,

> Tecnologias digitais vão além de instrumentos auxiliares, constituindo novas linguagens que transformam as práticas pedagógicas e o modo de pensar a educação. Para a autora, a inserção desses recursos no cotidiano escolar não deve se restringir a usos instrumentais, mas estar vinculada à transformação do processo educativo, promovendo experiências significativas e contextualizadas.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a importância da cultura digital para a formação integral das crianças, orientando que elas sejam inseridas em práticas que contemplem diversas formas de expressão, incluindo a digital. Esse direcionamento legitima o uso das tecnologias digitais como parte integrante do currículo da Educação Infantil, destacando seu papel no desenvolvimento das competências e habilidades previstas para essa etapa da educação básica.

A literatura também aponta desafios para a implementação efetiva das tecnologias digitais na Educação Infantil. Kenski (2019) observa que muitas escolas enfrentam limitações estruturais, como falta de equipamentos adequados e de conexão estável à internet, além da necessidade de formação continuada dos professores para utilizar essas ferramentas de maneira intencional e pedagógica. Nesse sentido, a mediação docente se mostra indispensável para que as tecnologias digitais não se tornem meramente atrativas, mas contribuam para aprendizagens significativas, criativas e interativas.

Estudos recentes reforçam que o planejamento pedagógico, aliado à mediação do professor, é decisivo para que as tecnologias digitais promovam aprendizagem construtiva, desenvolvimento integral e engajamento das crianças (Borghi et al., 2019; Borhueni et al., 2021; Santos & Almeida, 2023). Quando bem aplicadas, essas ferramentas podem ampliar repertórios culturais, favorecer a cooperação entre pares e estimular o protagonismo infantil, integrando o lúdico ao digital de maneira planejada e intencional.

Portanto, a fundamentação teórica evidencia que o uso das tecnologias digitais na Educação Infantil é um campo em expansão, que já apresenta

resultados positivos, mas que demanda atenção à mediação docente, ao planejamento pedagógico e à infraestrutura escolar. A convergência da literatura aponta que, quando integradas de forma crítica e reflexiva, as tecnologias digitais tornam a aprendizagem mais significativa, alinhada às demandas da sociedade contemporânea e às diretrizes curriculares nacionais.

A Educação Docente e as Tecnologias Digitais

Ao se deparar com essas novas ferramentas de ensino e aprendizagem, é inegável que os estudantes estão bem preparados para utilizar essas tecnologias. É habitual atualmente que as crianças tenham contato com televisores, celulares, tablets, computadores, etc., desde muito pequenas.

A estimulação ao uso dessas tecnologias começou a acontecer muito cedo, e as crianças já utilizam essas ferramentas digitais com habilidade quando são inseridas no ambiente escolar.

Acredita-se que muitos profissionais ainda estão acomodados e relutantes em usar qualquer tipo de tecnologia nas salas de aula, possivelmente por falta de interesse em introduzir novidades no ensino e adquirir novas formas de conhecimento.

Felizmente, esse paradigma vem sendo gradualmente desmistificado, e, na maioria das vezes, basta a oportunidade de aplicar o novo e fazer a diferença para que isso aconteça.

Além disso, a mesma lei estabelece que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios devem se unir para promover a formação dos docentes. O ensino presencial deve ser utilizado para essa capacitação, mas, caso não seja viável, os recursos e tecnologias da educação a distância podem ser empregados. Mecanismos facilitadores serão utilizados para o propósito de capacitar docentes que atuam na educação básica pública.

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Em suas orientações, o Art. 2º, inciso VI, destaca “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (Brasil, 2002).

Quando se trata da formação dos profissionais docentes, há uma grande demanda em relação às suas habilidades. Espera-se que o professor possua uma vasta gama de conhecimentos em diversos aspectos, além da capacidade de superar todos os desafios que lhe são impostos. Alcançar sucesso na nova realidade tecnológica é, de fato, mais fácil com base nas experiências já vivenciadas, especialmente para a nova geração de educadores.

O principal desafio é realizar um bom trabalho em contextos diversos, onde o acesso a recursos de tecnologia digital é limitado ou não atende adequadamente às necessidades de muitas comunidades de baixa renda, devido à precariedade, pobreza, dificuldade de acesso e incapacidade do governo em assegurar os direitos constitucionais de todos.

Barbosa et al. (2014) discute a relevância da integração das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) em ação pedagógica, particularmente no âmbito da Educação Infantil. É fundamental que os docentes se conscientizem dos ambientes de aprendizagem que as TDICs oferecem, com o objetivo de estimular a curiosidade e fomentar a construção do conhecimento dos estudantes. É importante ressaltar que as TDICs não só transformam o ambiente educacional, como também desafiam os métodos tradicionais de ensino.

Ademais, destaca-se que a ideia de infância mudou, e as As crianças são agora reconhecidas como indivíduos com habilidades que precisam ser aprimoradas para acompanhar o progresso das tecnologias digitais. Nesse cenário, cabe aos docentes orientar e criar propostas pedagógicas que fomentem aprendizagens interativas e relevantes, demandando formação específica para dominar tais ferramentas (Barbosa et al., 2014).

A educação escolar está passando por um processo de transformação que é motivado pelas tecnologias digitais, exigindo que as práticas pedagógicas sejam reconsideradas e modernizadas nos currículos escolares. Contudo, não basta apenas equipar as escolas com tecnologias de ponta; é fundamental que os educadores estejam capacitados para incorporar as TDICs de maneira eficiente, alinhando os objetivos pedagógicos às tecnologias para fomentar novas formas de aprendizado.

Dentro das instituições de ensino, a realidade não pode ser diferente: o dia a dia escolar deve proporcionar a essas crianças a continuidade do que experimentam em casa, porém de maneira aprimorada, enriquecendo seus conhecimentos e atribuindo novos significados ao seu aprendizado, atendendo às suas necessidades de forma a garantir o desenvolvimento satisfatório de suas habilidades.

Desse modo, o mesmo autor afirma que a net generation possui uma relação única com o acesso à informação e que sua maneira de se comunicar com seus pares a diferencia das outras gerações. Talvez seja aqui o momento em que a escola e os educadores poderiam se despir do preconceito e se aprofundar nesse ambiente, em busca de uma conexão que pode estar prestes a se perder.

Não há dúvida de que incorporar o uso do lúdico ao processo pedagógico traz uma série de vantagens para a aprendizagem de qualquer criança. Da mesma forma que brincadeiras e jogos, as tecnologias podem oferecer aos estudantes um método de aprendizado prazeroso, proporcionando uma experiência gratificante, tornando as aulas mais agradáveis e interessantes e facilitando a assimilação do conteúdo.

No entanto, é importante lembrar que as atividades realizadas com essas tecnologias não podem substituir as atividades tradicionais, e o bom senso na utilização desses recursos será sempre a melhor forma de moderação.

Assim como nos métodos tradicionais de ensino, ao incorporar o uso de tecnologias nesses processos, é preciso estar atento aos objetivos específicos, mantendo uma estrutura que preservará a integridade do que está sendo transmitido, evitando qualquer risco de comprometimento do conteúdo.

Segundo Pereira e Lopes (2005, p.2), ao incorporar as Tecnologias Digitais, a escola capacitará “indivíduos mais criativos que estarão adquirindo novos conhecimentos e integrando-se com um novo modo de aprender e de interagir com a sociedade”.

Aos educadores, um breve momento de observação é suficiente para perceber o quanto os alunos se divertem e se envolvem mais quando se utilizam tecnologias em sala de aula.

Incluir elementos simples, como áudios com músicas ou vídeos curtos, pode transformar instantaneamente o ambiente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de leituras e análises cuidadosas realizadas entre os quatro trabalhos, ficou evidente que as tecnologias digitais atuam como meios e ferramentas potencializadoras no processo de educação infantil. De forma mais específica, o estudo 01 — “Aprendizagem mediada pelo computador: as crianças e as telas digitais” — ressalta práticas de integração do computador no processo de ensino-aprendizagem para crianças de quatro a oito anos, além de enfatizar a importância de um educador para intermediar e facilitar o aprendizado.

O estudo 02 — "Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas" — aborda o uso de jogos/games pelas crianças em contextos formais escolares e aprendizagens informais, além da variedade de experiências que os jogos oferecem às crianças e do desafio que a escola enfrenta para criar novas práticas e garantir mediações relevantes.

O trabalho 03, intitulado "Tecnologia e Afetividade na Educação Infantil", aborda a incorporação de recursos tecnológicos na educação infantil para adaptá-la à sociedade contemporânea. O objetivo é desmistificar a noção de que o uso de tecnologias prejudica o ambiente afetivo nas relações pedagógicas, entendendo-as como um meio que facilita a criação de vínculos mais próximos e afetivos.

A leitura do trabalho 04, intitulado "Uma experiência com o uso da Lousa Digital Interativa por profissionais da educação infantil", revela que o estudo destacou o uso da lousa interativa como um recurso pedagógico para crianças da educação infantil. O objetivo era promover a aprendizagem de várias formas, classificadas ali em três modalidades: visual, auditiva e tátil.

O conjunto desses estudos e as tônicas e conteúdos tratados confirmam como elementos importantes para a atuação do psicopedagogo, uma vez que qualquer artefato empregado com finalidade pedagógica e que visa promover a

aprendizagem dos estudantes na escola deve ser levado em conta na prática desse profissional.

Assim, o Quadro 1 reúne as abordagens de cada estudo. Na coluna "Tecnologias Digitais/Educação Infantil", é apresentado o entendimento principal do trabalho sobre as implicações das tecnologias no ambiente escolar infantil. Na coluna "Impacto na
Aprendizagem", são destacadas as relações relacionadas à aprendizagem por meio do uso das tecnologias.

Quadro 1- Quadro sinóptico de resultados

Qtd	Obra	Tecnologias Digitais (TD)/Educação Infantil	Impacto na Aprendizagem
1	Aprendizagem mediada pelo computador: as crianças e as telas digitais	A introdução de TD na Educação Infantil expande novas formas e locais de ensino. Pode ter um impacto considerável nas interações, bem como no aprimoramento de habilidades e aquisição de conhecimentos variados.	Embora a TD seja empregada na Educação Infantil, a presença do professor é essencial para intermediar o processo de aprendizagem.
2	Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas	Os jogos, como TD, incentivam a identificação com valores e comportamentos e promovem tanto o aprendizado quanto a ética por meio de suas estratégias narrativas, personagens e criação de imagens nos ambientes de aprendizagem formais e informais.	Destaca que essas práticas requerem intervenções pedagógicas e, nesse contexto, o docente desempenha um papel crucial, especialmente na abordagem interdisciplinar do saber que os jogos permitem em suas aprendizagens cognitivas, sociais e culturais, na formação de suas habilidades e nas reflexões críticas.
3	Tecnologia e Afetividade na Educação Infantil	A incorporação de tecnologias nos processos pedagógicos ajuda a adaptar as escolas infantis à sociedade contemporânea. Com o avanço das tecnologias, especialmente o computador, os educadores têm a capacidade de planejar atividades mais divertidas.	A aplicação de tecnologias deve ser cuidadosamente abordada para garantir que a construção do conhecimento ocorra de forma apropriada. Por isso, é fundamental tanto a formação acadêmica e continuada dos professores quanto o estreitamento dos laços entre família e escola.

4	Uma experiência com o uso da Lousa Digital Interativa por profissionais da educação infantil	As tecnologias disponibilizam uma variedade de ferramentas que podem ser usadas em atividades pedagógicas na educação infantil. Dessa forma, surgiu a demanda de desenvolver, em colaboração com profissionais que atuam nessa fase da educação básica, diversas práticas pedagógicas que podem ser implementadas por meio do uso da lousa digital interativa.	Os professores devem usar esses recursos de maneira consciente, relevante e planejada para criar situações de aprendizagem significativas que realmente ajudem os alunos a aprender e se desenvolver.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa realizada.

O quadro sinóptico evidencia que a incorporação de tecnologias na educação infantil atua como um recurso que estimula novas práticas pedagógicas, podendo agregar valor ao processo de aprendizagem escolar. Estudos mostram que o uso de recursos tecnológicos na educação infantil tem como objetivo ampliar as oportunidades de aprendizado para as crianças, especialmente porque elas geralmente chegam à escola já familiarizadas com esses dispositivos digitais.

Entretanto, todos os estudos concordam sobre a relevância do papel do professor nesse contexto. Em outras palavras, a utilização de tecnologias digitais na educação infantil só terá um efeito positivo se estiver alinhada com a atuação do docente, que deve orientar os alunos no uso dessas ferramentas, facilitando e direcionando o processo de aprendizagem por meio dos recursos digitais.

Esse novo contexto, que surge e impacta o dia a dia das escolas e das crianças, com as TD integradas aos projetos e processos pedagógicos, traz elementos significativos para a atuação do psicopedagogo. Este profissional deve estar atento a essa realidade escolar, considerando que os recursos tecnológicos estão incorporados à prática do professor e, consequentemente, ao processo de aprendizagem do aluno.

Nesse contexto, Corbellini, Real e Silveira (2016) destacam a relevância do planejamento ao empregar a tecnologia na Psicopedagogia, analisando minuciosamente os objetivos e os resultados desejados para que essa ferramenta contribua efetivamente para o trabalho psicopedagógico voltado ao desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, ao planejar um ambiente escolar onde as TD são usadas como facilitadoras da aprendizagem, especialmente em casos específicos de alunos com dificuldades de aprendizagem, o psicopedagogo deve considerar essas TD como componentes de análise no processo investigativo e na formulação de hipóteses. Isso é fundamental para implementar uma abordagem eficaz que ajude a superar as dificuldades de aprendizagem de um aluno específico.

Dessa forma, a partir dos trabalhos reunidos e das discussões evidenciadas, é possível estabelecer preceitos mínimos que o psicopedagogo deve considerar diante das situações em que as TD estão presentes no processo de aprendizagem escolar. O entendimento de Rubinstein (2006) serve como princípio orientador, no qual o autor destaca a relevância de o psicopedagogo atuar em consonância com as demais áreas do conhecimento e integrar os diversos participantes do processo educativo, como educadores, gestores e família, para a construção de suas práxis.

São os preceitos mínimos: a) entender o papel das TD no projeto pedagógico da escola; b) ver as TD como ferramenta para observar comportamentos e interações dos alunos; c) adotar uma abordagem multidisciplinar para entender os tipos de atividades propostas com o uso das TD na escola; d) integrar a prática da observação e do uso das TD pelos alunos com a comunicação com o professor; e e) integrar a prática da observação, do uso das TD pelos alunos e a comunicação com os pais ou responsáveis.

É importante ressaltar que, neste estudo, o foco está nas TD e seus efeitos na educação infantil (fase pré-escolar — 4 e 5 anos). No entanto, é sabido que o psicopedagogo, como profissional que trabalha com princípios multidisciplinares, não pode restringir suas práticas a uma análise que se concentra apenas nas situações em que os alunos usam as TD. É necessário levar em conta esse aspecto para integrá-lo aos outros cenários que podem ser analisados e observados na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que estamos experimentando a incorporação das tecnologias em nossas vidas em várias esferas sociais. No contexto da educação formal, a utilização das tecnologias tem se destacado como novas maneiras de facilitar o aprendizado dos estudantes, uma vez que as instituições de ensino estão integrando esses recursos em seus projetos pedagógicos e na prática do ensino e da aprendizagem.

De forma mais discreta, essas tecnologias são empregadas na educação infantil (fase pré-escolar — 4 e 5 anos), com o objetivo de oferecer às crianças formas alternativas de adquirir conhecimento e aprender por meio da mediação tecnológica. Contudo, com base nas pesquisas examinadas, não foi possível determinar de forma clara e objetiva se essas tecnologias têm algum efeito no aprendizado dos alunos.

Acredita-se que elas possam facilitar o processo de aprendizagem, embora não haja evidências concretas que comprovem essa hipótese. Ao considerar pesquisas futuras, esse tema se destaca como relevante para um processo investigativo mais detalhado.

É importante ressaltar que muitas crianças estão conectadas em casa e consomem tecnologias desde cedo, manuseando dispositivos móveis e jogos digitais. No entanto, ao ingressarem na escola, elas se desconectam, pois, o uso de tecnologias digitais na educação infantil ainda é tratado de forma frágil ou instável. Mesmo assim, em contextos onde as TD são empregadas na educação infantil, o papel do docente é fundamental, atuando como um mediador essencial no processo de aprendizagem. É fundamental que o docente trabalhe em sintonia com as TD e seus alunos, pois existe uma relação simbiótica indispensável entre esses grupos.

Diante disso, é fundamental que o psicopedagogo esteja preparado para lidar com esses novos formatos de educação. Perrenoud (2000) afirma que, se a escola oferece um ensino que se afasta cada vez mais das demandas do mundo corporativo e das necessidades sociais, há o perigo de desqualificação. Nesse contexto, entra o papel do psicopedagogo na escola, que também precisa estar alinhado com as necessidades sociais e educacionais,

reconhecendo e compreendendo as TD como fatores que influenciam o processo de aprendizagem.

Em conclusão, a psicopedagogia não deve se afastar desses novos horizontes ou circunstâncias; ao contrário, deve enxergar, nessa complexidade, a totalidade desejosa de cada indivíduo, articulando e observando a dinâmica relacional entre aprender e ensinar com as tecnologias. Atualmente, as crianças estão conectadas, e o psicopedagogo não pode se desligar disso.

REFERÊNCIAS

AMANTE, L. As **Tecnologias Digitais na escola e na Educação Infantil**. Pinhais: Melo, 2011.

BARBOSA, Gilvana Costa et al. Tecnologias digitais: possibilidades e desafios na educação infantil. In: **ESUD–XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. 2014.

BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais** – reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso: 15/07/2017.

BRASIL. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.. **Diário Oficial da república Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 04 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 04 nov. 2016.

CORBELLINI, S.; REAL, L. M. C.; SILVEIRA, N. **Intervenções Psicopedagógicas e Tecnologias Digitais na Contemporaneidade.** Disponível em: <http://www.brie.org/pub/index.php/wcbie/article/viewFile/7065/4939>. Acesso em: 11 ago. 2017.

FERNÁNDEZ, A. **Os Idiomas do Aprendente**: Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 23 - 50.

FRÓES, J. R. M. **Educação e Informática**: A Relação Homem/Máquina e a Questão da Cognição. Disponível em: <http://edu3051.pbworks.com/f/foes+cognicao_aula2.PDF>. Acesso em: 17 nov. 2016.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. 8. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÉVY, P.**Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, F. R.; MOREIRA, H. **Cantinho do Notebook**: Artefato Computacional é Instrumento de Aprendizagem na sala de educação infantil. Revista Electrónica de Investigación y Docencia. s. l., nº 3, 173-189, jan. 2010. Disponível em: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art10.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

MANTOVANI, A. M.; SANTOS, B. S. Aplicação das tecnologias digitais virtuais no contexto psicopedagógico. **Rev. Psicopedagogia,** v. 28, n. 87, p. 293-305, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n87/10.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

MASINI, E. F. S. **Psicopedagogia na Escola**: buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: Unimarco, 1993.

MELLO, K.; VICÁRIA, L. Os filhos da era digital: como o uso do computador está transformando a cabeça das crianças – e como protegê-las das ameaças da internet. **Revista Época**, n. 486, 2008. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG78998-6014-486,00-OS+FILHOS+DA+ERA+DIGITAL.html >. Acesso em: 23 jan. 2018.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais**. NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-DigitaisPrensky>. Acesso em: 12 dez 2017.

RUBINSTEIN, E. R. **Psicopedagogia**: fundamentos para a construção de um estilo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CAPÍTULO 10

IMPACTOS DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS NA INCIDÊNCIA DA MALÁRIA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Camila da Conceição Silva[1], Mabson de Jesus Gomes dos Santos[2], Cláudio Gonçalves da Silva[3]

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas /Universidade Federal do Maranhão | UFMA; [2]Doutorando em Educação- UNICRISTIAN – Christian School of Orlando llc; [3]Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão - Centro de Ciências de Chapadinha (CCCh). Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola;

RESUMO:
Esse estudo teve como objetivo geral analisar os efeitos das mudanças climáticas sobre a ocorrência e a distribuição de doenças parasitárias causadas por protozoários e transmitidas por insetos vetores, com ênfase na malária. Trata-se de uma revisão integrativa, com uma abordagem qualitativa, baseada em artigos científicos publicados entre 2020 e 2025, selecionados na base de dados do Google Acadêmico, utilizando palavras-chave relacionadas às alterações climáticas e doenças transmissíveis por vetores. Os achados indicam que o aumento das temperaturas e as modificações nos padrões climáticos favorecem a multiplicação e a disseminação do mosquito Anopheles, estendendo áreas de risco e períodos de transmissão da malária, mesmo em regiões que anteriormente não eram consideradas endêmicas. Além disso, foi observado que fatores socioeconômicos e desigualdades sociais aumentam a vulnerabilidade das populações afetadas. Conclui-se que as mudanças no clima agravam a propagação da malária, enfatizando a urgência de implementação de políticas públicas que combinem vigilância epidemiológica, ações ambientais e estratégias de proteção voltadas à proteção das populações mais vulneráveis.
Palavras-chave: Malária. Mudanças climáticas. Protozoários. Doenças vetoriais

INTRODUÇÃO

As mudanças climáticas configuram-se como um dos maiores e mais complexos desafios do século XXI, pois envolvem a sustentabilidade do meio

ambiente e afetam diretamente a qualidade de vida das populações atuais e futuras (Moura *et al*., 2024). Trata-se de um fenômeno global, que transcende limites geográficos e sociais, tornando-se uma questão global que demanda respostas e coordenadas.

Os ecossistemas têm sido profundamente alterados por esse processo, cujos impactos manifestam-se em diferentes escalas: global, regional e local. Nas florestas tropicais, por exemplo, a elevação das concentrações de CO_2 na atmosfera está relacionada ao aumento da biomassa, à mortalidade de árvores, às alterações na distribuição e abundância de espécies, bem como à intensificação dos incêndios. Somados ao desmatamento, à fragmentação e à degradação dos biomas brasileiros, esses processos ampliam a vulnerabilidade da biodiversidade e comprometem os serviços ecossistêmicos essenciais para a manutenção da vida (Artaxo, 2020).

Essas alterações não afetam apenas o meio ambiente, mas também a saúde humana, manifestando-se por efeitos diretos e indiretos. Os efeitos diretos correspondem aos impactos imediatos da exposição a eventos climáticos extremos, como ondas de calor intenso, enchentes, secas e desastres ambientais, que podem resultar em aumento da mortalidade, agravamento de doenças cardiovasculares, respiratórias e sobrecarga dos serviços de saúde. Por sua vez, os efeitos indiretos decorrem das transformações ambientais e socioeconômicas provocadas pelas mudanças climáticas, incluindo a redução da produção de alimentos, alteração dos ecossistemas e a modificação na dinâmica de vetores e patógenos, o que favorece o aumento da incidência de doenças infecciosas e agravos nutricionais (Barcellos *et al*., 2009; Gonçalves, 2020).

Entre os diversos impactos, destaca-se a influência das mudanças climáticas sobre a disseminação de doenças transmitidas por vetores, cuja dinâmica está associada diretamente a fatores ambientais como temperatura e umidade (Mesquita; Rosa; Borges, 2021; Silva *et al*.,2024). Essas condições podem aumentar áreas de risco e ampliar períodos de transmissão.

Nesse cenário, a malária é especialmente importante devido à sua sensibilidade às mudanças climáticas. Transmitida pela fêmea do mosquito *Anopheles*, previamente infectada por protozoários do gênero *Plasmodium*, a

malária, continua sendo uma das enfermidades infecciosas de maior relevância global, com milhões de casos anuais e elevadas taxas de morbimortalidade (Gama, 2021).

Diante disso, este trabalho teve como objetivo analisar os efeitos das mudanças climáticas na dinâmica das doenças parasitárias, com ênfase na malária, evidenciando como o aumento das temperaturas, mudanças nos padrões de chuva e as modificações ambientais influenciam o ciclo de vida de vetores e parasitas. Também visou discutir os efeitos desses fenômenos sobre a saúde pública, destacando a necessidade de políticas integradas que unam ciência, vigilância epidemiológica e ações sociais para atenuar os impactos sobre as populações mais vulneráveis.

REFERENCIAL TEÓRICO

Mudanças climáticas e seus impactos

As mudanças climáticas representam um dos principais desafios da atualidade, impactando de maneira significativa os ecossistemas, o sistema socioeconômico e, especialmente, a saúde da população. De acordo com o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, 2023), o aumento da temperatura média da Terra, juntamente com as mudanças nos padrões de precipitação e a intensificação de fenômenos climáticos extremos, é consequência, em grande parte, das ações humanas, incluindo o desmatamento, a queima de combustíveis fóssies e a expansão de setores industriais. Esses fatores têm causado mudanças ambientais em escala global, influenciando diretamente as condições de vidas das populações.

Artaxo (2024) ressalta que essas transformações não se restringem a efeitos ambientais, mas têm um impacto significativo na saúde pública, pois o desequilíbrio ecológico modifica a dinâmica de agentes patogênicos e seus vetores. Eventos como secas prolongadas, inundações, ondas de calor, bem como a intensificação dos fenômenos El Niño (aquecimento) e La Niña (resfriamento), estão ligados ao crescimento de doenças respiratórias, cardiovasculares e infecciosas, especialmente em países em desenvolvimento, onde a capacidade de resposta dos sistemas de saúde é mais limitada.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2024), as mudanças climáticas constituem hoje uma das maiores ameaças à saúde mundial, uma vez que intensificam as desigualdades sociais e tornam populações vulneráveis a perigos ambientais e epidemiológicos. Comunidades indígenas, ribeirinhas e de baixa renda são as mais impactadas, devido à sua exposição geográfica e à falta de infraestrutura sanitária e serviços de saúde adequados.

Gonçalves (2020) salienta que áreas antes consideradas livres de certas endemias começam a apresentar condições ambientais propícias para a instalação dos ciclos de transmissão, demandando novas táticas de monitoramento epidemiológico e de controle. Assim, as mudanças climáticas não só intensificam questões de saúde já presentes, como também apresentam novos desafios para os sistemas de saúde pública.

Ademais, as alterações ambientais prejudicam a segurança alimentar e nutricional, impactando diretamente os trabalhadores expostos a altas temperaturas, particularmente no setor agrícola (Moreira, 2025). Este conjunto de elementos demonstra que a crise climática vai além do âmbito ambiental, se tornando um problema estrutural de saúde pública.

No contexto internacional, a OMS e a Organização das Nações Unidas (ONU) têm enfatizado que a luta contra as mudanças climáticas é crucial para a proteção da saúde no século XXI. Manter os níveis atuais de emissão de gases de efeito estufa pode intensificar a incidência de doenças infecciosas e vetoriais, aumentando a pressão sobre os sistemas de saúde, especialmente em países tropicais como o Brasil (WHO, 2023)

Esse cenário ressalta a necessidade urgente de políticas públicas globais, com foco no combate a essas enfermidades, estabelecidas na equidade em saúde. (Castro, 2025)

No âmbito das respostas internacionais à crise climática, a Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças do Clima (COP30), realizada emBelém, resultou na aprovação do Pacote Belém por 195 países, reforçando a cooperação internacional e o financiamento para ações de adaptação climática (Brasil, 2025). Esses acordos evidenciam o compromisso global no enfrentamento das mudanças climáticas, cujos efeitos extrapolam a dimensão

ambiental e impactam diretamente a saúde pública. Para países tropicais como o Brasil, tais decisãoes são especialmente relevantes, uma vez que o aquecimento global favorece a expansão de vetores e a intensificação de doenças como a malária.

Combater o aumento da temperatura média global é essencial não apenas na redução de desastres naturais, mas conter a proliferação de doenças transmitidas por vetores.

Protozoários e doenças parasitárias

Protozoários são organismos unicelulares eucariontes do Reino Protista, reconhecidos por sua grande diversidade morfológica e ecológica. Eles podem viver de forma livre em ambientes aquáticos e úmidos ou atuar como parasitas em seres humanos e animais, causando doenças conhecidas como protozooses. Essas doenças representam um grande desafio para a saúde pública, especialmente em áreas tropicais e em países em desenvolvimento, onde condições sociais e ambientais favorecem a manutenção dos ciclos de transmissão (Gomes, 2020).

No Brasil, as protozooses apresentam um obstáculo contínuo para o sistema de saúde pública, em razão da carência de diagnósticos parasitológicos, à subnotificação de casos e a à falta de estratégias permanentes de controle (Gomes, 2020). Essa situação é agravada pelas condições climáticas do país, que facilitam a sobrevivência de vetores e a propagação dos protozoários, aumentando o risco de infecções em grupos vulneráveis.

Artaxo (2020) aponta que o aumento da temperatura média do planeta e as mudanças nos padrões de chuvas criam um ambiente favorável à expansão geográfica de vetores, permitindo o surgimento e a reermergência de doenças parasitárias. Assim, a elevação da temperatura global age como um fator que intensifica a proliferação de patógenos, especialmente em regiões onde anteriormente não se registrava uma incidência significativa dessas doenças.

As mudanças ambientais, em especial o aumento da temperatura e alterações nas chuvas, favorecem de forma expressiva a proliferação de vetores, elevando o risco de doenças transmitidas, com destaque para a

malária. Apesar de apresentar distribuição mundial, a malária concentra-se principalmente em regiões tropicais e subtropicais, muitas vezes associadas à pobreza e à precariedade do saneamento básico. Nessas áreas, a doença tende a se tornar endêmica, exigindo atenção contínua, políticas públicas e eficazes e ações de vigilância adaptadas às condições locais a fim de reduzir a incidência e o impacto sobre a população (Santos *et al*., 2025).

Dessa forma compreende-se que as protozooses devem ser analisadas não apenas do ponto de vista biológico, maas também considerando fatores aambientais e sociais. A interligação entre mudanças climáticas, vulnerabilidade socioeconômica e o comportamento dos vetores destaca a necessidade de políticas públicas integradas que combinem vigilância epidemiológica, conservação ambiental e melhoria das condições de vida das populações em situação de vulnerabilidade.

Epidemiologia e relevância global

A malária é considerada uma das doenças parasitárias mais significativas no cenário global, sendo mais comum em áreas tropicais e subtropicais. Essa doença é provocada por protozoários do grupo Plasmodium, com as espécies Plasmodium falciparum e Plasmodium vivax, sendo as principais responsáveis pela maioria dos casos. A forma como a doença se espalha está intimamente ligada às condições do ambiente que favorecem a sobrevivência do mosquito do tipo Anopheles, mostrando a conexão entre o clima e a propagação da malária (Pereira *et al*.,2021).

De acordo com a OMS, a malária continua sendo um relevante desafio a saúde pública global, com cerca de 500 milhões de indivíduos infectados e, aproximadamente dois milhões falecem em decorrência da doença. Ela afeta mais de cem países e coloca uma parte significativa da população em risco de contrair a doença. O impacto da malária é alto especialmente em áreas sem estruturas de saúde eficazes e acesso limitado a serviços médicos, resultando em altas taxas de doenças e óbitos (Bastos, et al., 2024).

No Brasil, a maior ocorrência de malária se dá na Região Amazônica, onde fatores como temperaturas elevadas, alta umidade e áreas alagadas favorecem a multiplicação do mosquito Anopheles. Informações do Ministério

da Saúde mostram que mais de 90% dos casos registrados no território nacional ocorrem nessa região, enquanto na área não amazônica a incidência é menor, embora haja registros de casos importados, o que revela a releção entre a mobilidade da população e a propagação da doença (Brasil, 2025)

A sua transmissão ocorre pela picada da fêmea infectada do mosquito *Anopheles* (Diptera: Culicidae), que introduz os parasitas diretamente na corrente sanguínea do ser humano. Após a infecção, o protozóario rapidamente atinge as células hepáticas e, logo depois, invade as hemácias, desencadeando os sintomas característicos da doença. As condições climáticas das regiões tropicais favorecem tanto a sobrevivência do vetor quanto a persistência do ciclo de transmissão (Pereira *et al*., 2021).

Os sintomas típicos incluem febre alta, calafrios, dores de cabeça e sudorese excessiva. A gravidade e a evolução clínica variam de acordo com a espécie do protozoário envolvido, sendo *P. Falciparum* o mais associado a quadros graves e complicações potencialmente fatais (Gomes, 2020). A frequência da malária exigem medidas contínuas de monitoramento, controle do vetor e melhorias nas condições socioambientais.

O diagnóstico da malária é um dos maiores desafios, especialmente em áreas endêmicas onde outras doenças tropicais circulam. Patologias como a dengue, leptospirose e febre tifóide podem apresentar sintomas semelhantes, o que dificulta a diferenciação apenas pela avaliação clínica. Isso aumenta os riscos de atrasos terapêuticos ou de sobretratamento inadequado. Os fatores como a carga parasitária, a taxa de ocorrência local e a qualidade dos serviços laboratoriais levam diretamente na eficácia do diagnóstico. Nessa direção, o uso de técnicas sensíveis e específicas, como testes rápidos e exames moleculares, é vital para garantir tratamento adequado e precoce, além de contribuir para a contenção da disseminação da doença (Ramos, 2024).

Insetos vetores

Os insetos que atuam como vetores têm um papel essencial na transmissão de diversas doenças infecciosas, servindo como conexão biológica entre patógenos e os seres humanos. Dentre essas condições, destacam-se as doenças que são transmitidas por msquitos, como malária, dengue, zika e

chikungunya, que representam desafios significativos para a saúde global. A distribuição e o comportamento desses vetores são fortemente influenciados por fatores do ambiente, do clima e da economia, como a temperatura, a umidade, precipitação e as condições de saneamento básico (Rocha et al., 2024).

As mudanças climáticas têm sido identificadas como um fator crucial na expansão territorial dos vetores. Conforme Antunes et al. (2021), o aumento da temperatura média e as mudanças nos padrões de chuvas aceleram o ciclo de vida dos mosquitos, aumentam sua capacidade de reprodução e permitem sua adaptação a novas regiões. Como resultado, doenças que antes eram restritas a áreas endêmicas começam a representar um risco em locais que eram considerados livres de transmissão.

Além da malária, as arboviroses transmitidas por mosquitos do gênero Aedes também têm mostrado um crescimento significatico nas últimas décadas. Rocha et al. (2024) observam que o aumento do aquecimento global favorece a sobrevivência desses vetores, prolonga o tempo de atividade deles e eleva o risco de transmissão do vírus, reforçando a ligação direta entre o clima e o surgimento de doenças infecciosas.

Diante disso, se torna essencial a implementação de estratégias efetivas de prevenção e controle, ressaltando vigilância epidemiológica, educação em saúde e intervenções adequadas.

Além da ameaça ao ambiente e à biodiversidade, os efeitos das doenças transmitidas por vetores vão além do impacto clínico, gerando consequências sociais e econômicas. A recorrência de surtos prejudica a qualidade de vida das populações afetadas, sobrecarrega os serviços de saúde e limita o avanço econômico em áreas afetadas. Em regiões endêmicas, a fragilidade da infraestrutura de saneamento, a falta de profissionais de saúde e a similaridade de sintomas entre doenças tropicais dificultam o diagnóstico e o tratamento adequado, aumentando os riscos de complicações (Ramos, 2024).

Nesse contexto, as doenças parasitárias, especialmente a malária, continuam sendo um grande desafio à saúde pública. A influência das mudanças climáticas reforça a necessidade de políticas públicas e estratégias de vigilância, controle de vetores, educação em saúde e melhorias na

infraestrutura sanitária para reduzir a incidência da doença e proteger populações vulneráveis.

Consequências para a saúde pública e medidas de controle

As doenças transmitidas por vetores causadas por protozoários, como a malária, impactam milhões de pessoas, especialmente em regiões tropicais e vulneráveis socioeconomicamente. Nesse cenário, a crise climática constitui uma grande ameaça à saúde global. O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC)[1] tem reiterado que o tempo para ações reais está se esgotando rapidamente, enquanto a OMS reforça que o Acordo de Paris representa um marco fundamental para a proteção da saúde no século XXI. Todavia, diante do atual padrão de emissões de gases de efeito estufa e da fragilidade das políticas ambientais, limitar o aumento da temperatura a 1,5 ºC até 2050 parece um objetivo distante (Who, 2023).

O fracasso em conter o aquecimento global acarretará consequências diretas para a saúde pública, como a sobrecarga dos serviços de saúde, o aumento dos gastos com vigilância epidemiológica e controle de endemias, a elevação da incidência de doenças transmitidas por vetores, além do agravamento das desigualdades sociais em saúde. Estima-se que, até 2030, as mudanças climáticas sejam responsáveis por aproximadamente 250 mil óbitos adicionais por ano, associados à malária, a eventos extremos, como enchentes e a ondas de calor (Who,2023).

Medidas de prevenção contra a Malária

A malária continua sendo uma das principais barreiras para o progresso da saúde pública em regiões tropicais, e sua intensificação devido agravamento da crise climática demanda medidas urgentes. É crucial a prevenção individual e coletiva, aliada a estratégias governamentais e internacionais, não só para diminuir a incidência da doença, mas também para atenuar os efeitos sociais e econômicos que ela provoca. Embora curável, quando diagnosticada e tratada precocemente, pode ser fatal se negligenciada.

[1] o IPCC é um órgão intergovernamental estabelecido em 1988 pela Organização Meteorológica Mundial (OMM) e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) – (IPCC, 2023).

Seus sintomas incluem anemia e febre alta, mas podem evoluir para complicações graves, como insuficiência respiratória e falência de órgãos (Ramos, 2024). Por isso, a prevenção é um eixo fundamental no combate e controle à doença.

O Ministério da Saúde recomenda medidas simples e eficazes, como:

Uso de mosquiteiros;

Instalação de telas em portas e janelas;

Utilização de roupas longas;

Aplicação de repelentes, principalmente nos horários de maior atividade do mosquito *Anopheles*.

Essas práticas reduzem de maneira expressiva as chances de picadas e, consequentemente, a infecção pelo *Plasmodium*. Aliadas a políticas públicas de saneamento, vigilância epidemiológica e educação em saúde, configuram-se ferramentas indispensáveis para conter a doença e proteger as populações (Who, 2025)

METODOLOGIA

O presente artigo configura-se como uma revisão bibliográfica integrativa, de abordagem qualitativa, que reúne e analisa pesquisas relevantes acerca do tema *"Impacto das Mudanças Climáticas na incidência da Malária: uma revisão integrativa"*. O objetivo do estudo foi averiguar as evidências disponíveis na literatura quanto à influência das mudanças climáticas na ocorrência de patologias de interesse entomológico, com ênfase nas doenças vetoriais, bem como discutir os desafios impostos à saúde pública.

A busca das informações foi realizada na base de dados **Google Acadêmico**. Foram incluídos artigos publicados no período de **2020 e 2025**, disponíveis em texto completo, redigidos em língua portuguesa e que abordassem a relação entre mudanças climáticas e doenças vetoriais, bem como seus impactos sobre a saúde pública.

Como critérios de exclusão, foram desconsiderados artigos anteriores a 2020, bem como textos de opinião, editoriais, resumos de eventos científicos, publicações duplicadas e estudos que não apresentassem relação direta com o objetivo da pesquisa.

O processo de seleção do material bibliográfico ocorreu em três etapas:

Leitura de títulos e resumos, visando identificar artigos potencialmente relevantes;

Leitura integral dos estudos selecionados, para verificar a adequação aos critérios de inclusão;

Organização e categorização dos trabalhos em quadros e tabelas, considerando autor/ano, objetivo, tipo de estudo, principais resultados e relação com a temática investigada.

A análise dos artigos foi conduzida de forma **descritiva e temática**, contemplando:

(i) os efeitos das mudanças climáticas sobre a distribuição e incidência de doenças vetoriais;

(ii) os desafios impostos à saúde pública;

(iii) as medidas de prevenção, vigilância e mitigação desses impactos.

A análise dos dados seguiu a abordagem qualitativa, com síntese descritiva e temática. Os resultados foram organizados em categorias alinhadas aos objetivos da pesquisa, permitindo identificar padrões, convergências e divergências entre os estudos. Essa sistematização possibilitou construir uma compreensão consolidada da relação entre mudanças climáticas e saúde pública, evidenciando lacunas no conhecimento e oportunidades para novas estratégias de enfrentamento.

Estratégias de busca

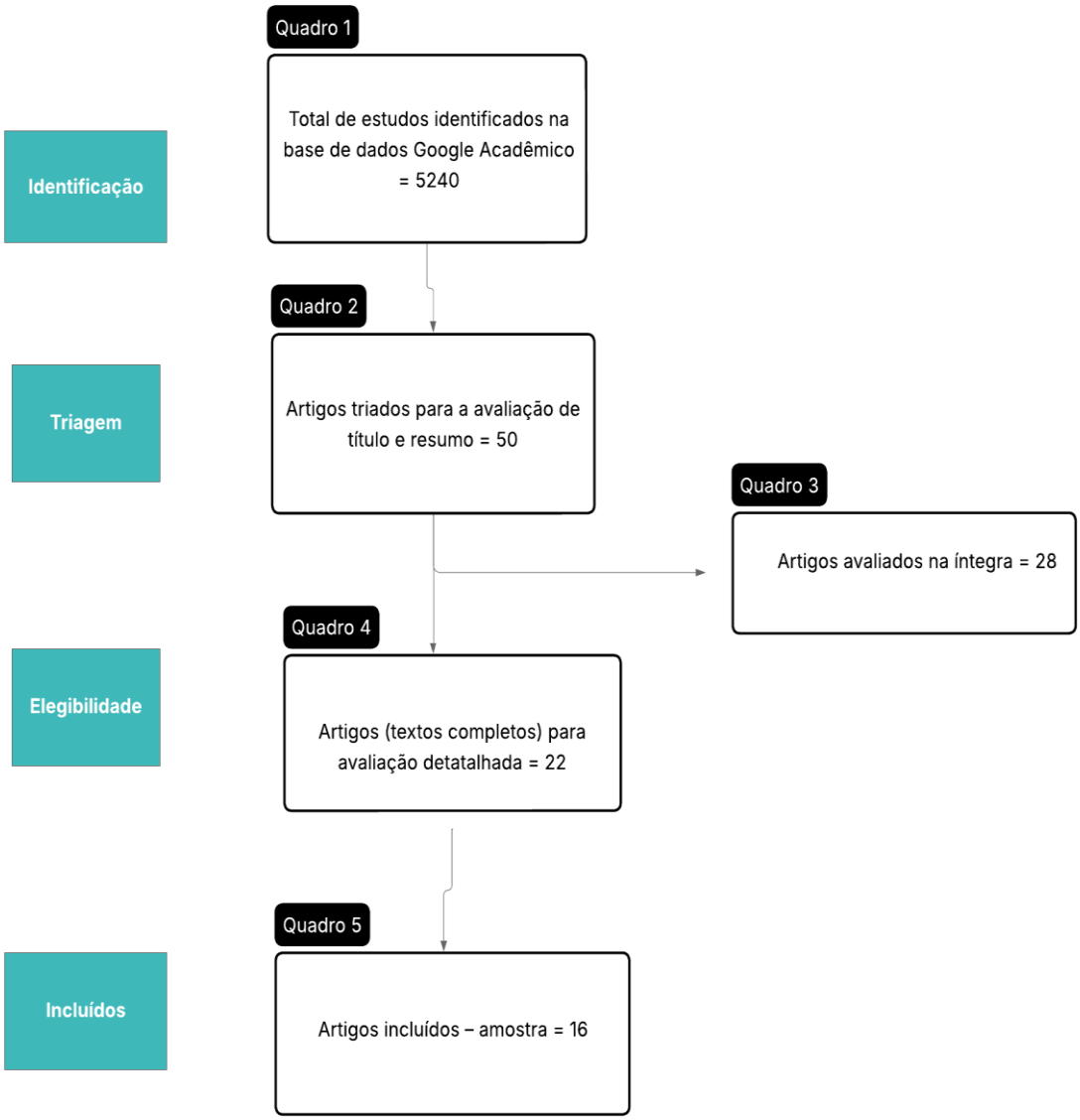
As estratégias de busca foram elaboradas a partir da combinação de descritores relacionados às mudanças climáticas e às doenças vetoriais, utilizando os operadores AND e OR, conforme descrito a seguir:

("mudanças climáticas" OR "aquecimento global") AND ("doenças vetoriais" OR "arboviroses" OR "doenças transmitidas por vetores");

("mudanças climáticas" OR "aquecimento global") AND ("doenças vetoriais" OR "arboviroses" OR "doenças transmitidas por vetores") AND ("insetos vetores" OR "mosquito *Anopheles*").

A Figura 2 apresenta o fluxograma do processo de seleção dos estudos analisados nesta revisão, conforme as orientações do método PRISMA.

Figura 1 - Fluxograma do processo PRISMA



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Para facilitar a compreensão dos estudos que foram incluídos nesta revisão, o Quadro 1 oferece um resumo comparativo dos artigos selecionados, destacando os autores, ano de sua publicação, objetivo, metodologia e principais achados relacionados às mudanças climáticas e à malária.

Quadro 1 - Caracterização dos estudos incluídos na revisão

Autor/Ano	Objetivo	Metodologia	Principais achados
Antunes; Busato; Lutinski (2021)	Analisar o perfil epidemiológico de doenças transmitidas por insetos vetores em municípios de fronteira	Estudo epidemiológico descritivo com dados secundários	Evidenciou maior vulnerabilidade de regiões fronteiriças às doenças vetoriais, associada a fatores ambientais e climáticos
Artaxo (2020)	Discutir as inter-relações entre saúde, biodiversidade e mudanças climáticas	Estudo teórico-analítico	Destaca as mudanças climáticas como fator central no agravamento de riscos à saúde humana
Gomes et al. (2020)	Analisar determinantes sociais e ambientais da malária na fronteira Brasil-Guiana	Estudo ecológico	Demonstra influência das condições socioambientais e climáticas na permanência da malária
Souza Gomes (2020)	Discutir aspectos socioeconômicos, ambientais e cultarais das doenças parasitárias	Estudo teórico	Destaca vulnerabilidade social como fator de risco para doenças parasitárias
Brasil – MS (2022)	Apresentar a situação epidemiológica das zoonoses e doenças vetoriais em áreas indígenas	Boletim epidemiológico	Aponta maior incidência de doenças vetoriais em populações vulneráveis, influenciada por fatores ambientais
Brasil-MS (2024)	Divulgar ações de qualificação profissional para tratamento da malária	Documento institucional	Evidencia avanços no enfrentamento da malária e a necessidade de fortalecimento do SUS
Gama; Chalkidis (2021)	Descrever o perfil epidemiológico da malária no Brasil	Estudo descritivo com dados secundários	Confirma a persistência da malária em regiões endêmicas, associada a fatores ambientais
Gonçalves (2020)	Avaliar os impactos das mudanças climáticas na saúde brasileira	Estudo econométrico	Demonstra correlação entre variáveis climáticas e aumento de agravos à saúde

Lima (2021)	Analisar o ensino de parasitologia nos livros didáticos	Estudo documental	Evidencia importância da educação em saúde no controle de doenças parasitárias
Moura, Guimarães e Saleme (2024)	Analisar mudanças climáticas e responsabilidade socioambiental do Estado	Estudo jurídico-analítico	Destaca a necessidade de políticas públicas diante de eventos climáticos extremos
Pereira (2021)	Investigar a produção socioambiental da malária no Pará	Estudo epidemiológico	Identifica relação entre dinâmica ambiental, clima e incidência da malária
Bastos et al., (2024)	Analisar internações e óbitos por malária no Brasil	Estudo epidemiológico descritivo	Indica desigualdades regionais e influência de fatores ambientais na gravidade da doença
Ramos et al. (2024)	Desenvolver método de identificação de Plasmodium em imagens microscópicas	Estudo tecnológico com inteligência artificial	Aponta avanço diagnóstico para a detecção rápida da malária
Mesquita; Rosa; Borges (2021)	Avaliar o impacto das mudanças climáticas nas arboviroses	Revisão sistemática	Confirma associação entre variabilidade climática e aumento das arboviroses
Santos et al. (2024)	Analisar cenário de doenças parasitárias no estado de São Paulo	Estudo Epidemiológico	Evidencia manutenção de doenças parasitárias associadas a fatores ambientais
Costra de Castro e Braga Jr (2025)	Analisar enfermagem e mudanças climáticas na formação crítica	Estudo teórico	Destaca a importância da formação profissional em justiça climática
Rocha (2024)	Avaliar conhecimento sobre insetos vetores no ensino fundamental	Estudo de campo	Demonstra que educação em saúde é fundamental para prevenção de doenças vetoriais
Ramos Moreira (2025)	Analisar impactos climáticos na saúde do trabalhador	Estudo analítico	Demonstra relação entre aquecimento global e riscos ocupacionais
WHO (2023)	Analisar	Relatório	Reforça que

	impactos das mudanças climáticas sobre a saúde global	técnico	as mudanças climáticas ampliam riscos de doenças infecciosas e vetoriais
IPCC (2023)	Sintetizar evidências científicas sobre mudanças climáticas	Relatório de avaliação	Aponta aumento da vulnerabilidade sanitária global decorrente das mudanças climáticas

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Efeitos das mudanças climáticas nos insetos vetores

A análise feita nos artigos selecionados possibilitou a identificação das principais conexões entre as mudanças climáticas e intensificação de doenças parasitárias, especialmente as causadas por protozoários transmitidas por insetos vetores, como a malária. A revisão indica que o aumento da temperatura média global, as mudanças no regimes de chuva e a intensidade de eventos climáticos extremos alteram o ciclo de vida tanto dos vetores quanto dos parasitas, impactando de forma significativa a saúde pública (Artaxo, 2020; Gonçalves, 2020; Who, 2024).

Os resultados indicam que a elevação das temperaturas, alterações nos padrões de umidade contribuem para a proliferação e dispersão das populações de mosquitos do tipo *Anopheles*. Temperaturas mais altas aceleram o metabolismo e o ciclo reprodutivo desse vetor e diminuem o período necessário para que o Plasmodium se desenvolva em seu organismo, resultando em uma maior eficiência na transmissão (Mesquita; Rosa; Borges, 2021; Santos et al., 2025).

Ademais, eventos climáticos extremos, como enchentes, períodos prolongados de seca e alterações no uso do solo, provocam mudanças nos ambientes naturais. Essas transformações favorecem o deslocamento de insetos vetores para áreas onde antes sua presença era pouco frequente, ampliando o risco de transmissão de doenças parasitárias (Ramos, 2024).

Nesse cenário, percebe-se um consenso entre os autores: pesquisas de base ecológica e epidemiológica ressaltam que a instabilidade ambiental

gerada pela crise climática propicia a ampliação da distribuição de vetores.

Entretanto, alguns estudos apontam que essa expansão não acontece de maneira uniforme: fatores como condições socioeconômicas, infraestrutura de saneamento e disponibilidade de serviços de saúde têm seu um papel significativo na efetiva transmissão. Desse modo, o risco não está apenas relacionado ao clima, mas também à interação entre clima e a vulnerabilidade social – um ponto destacado por Gonçalves (2020), embora pouco discutido em pesquisas exclusivamente climatológicas, o que revela uma ausência de diálogo interdisciplinar.

Impacto das variações sazonais no ciclo da malária

Os trabalhos analisados indicam que as mudanças climáticas ainda desempenham um papel crucial na dinâmica da malária, mas estão sendo afetadas pela tendência de aquecimento global. Durante as temporadas de chuva, há um aumento nos locais de reprodução, o que favorece a proliferação dos mosquitos; em contrapartida, em períodos secos, os casos diminuem temporariamente. No entanto, estudos apontam que esse padrão está mudando gradualmente, com as estações quentes e úmidas se estendendo mais (Gama, 2021; Silva, et al., 2024).

O aumento das janelas sazonais de transmissão aponta para uma crescente imprevisibilidade da malária. Essa informação está em linha com o que foi relatado pela OMS (2024), que ressalta que áreas que antes não eram endêmicas, incluindo aquelas fora da Amazônia, estão apresentando uma vulnerabilidade cada vez maior.

Esse intercâmbio revela que a questão vai além de um mero crescimento no número de vetores; há uma alteração significativa no padrão epidemiológico, o que torna mais desafiadora a implementação de estratégias de controle fundadas na sazonalidade tradicional.

Políticas públicas e monitoramento da saúde

Apesar dos avanços em vigilância e controle vetorial, as pesquisas apontam que as políticas públicas não acompanham a velocidade das transformações climáticas. Programas nacionais como o Plano de Eliminação

da Malária enfrentam dificuldades em incorporar dados climáticos aos modelos de previsão epidemiológica (Castro,2025; Moreira, 2025).

Embora ferramentas como mosquiteiros, telas e monitoramento climático tenham eficácia comprovada (OMS, 2025), estudos apontam falta de integração entre órgãos ambientais e de saúde – um desafio destacado por Artaxo (2020), mas ainda não totalmente explorado nas políticas atuais. Assim, nota-se uma convergência teórica, mas uma divergência entre conhecimento científico e implementação prática.

Outro ponto crítico é o impacto das desigualdades sociais: regiões mais vulneráveis apresentam dificuldade no acesso ao diagnóstico e no tratamento precoce, ampliando a gravidade dos surtos. Essa dimensão social é mencionada por alguns autores, mas ainda precisa de análises quantitativas mais robustas, configurando uma limitação recorrente nos estudos encontrados.

Síntese dos resultados

Os resultados desta revisão demonstram que o aumento das temperaturas e as mudanças nos regimes de chuva têm sido favorável a reprodução e dispersão dos vetores, intensificando a transmissão da malária.

Constatou-se também que as alterações sazonais ampliam as áreas de transmissão, afetando inclusive regiões anteriormente não endêmicas. Ainda que haja avanços em políticas públicas, ainda faltam estratégias que integrem vigilância epidemiológica, ciência e ações sociais.

A literatura aponta covergências importantes: todos os autores concordam que a crise climática agrava a malária, mas divergem quanto à intensidade dos efeitos e aos mecanismos predominantes. Esse diálogo mostra que o fenômeno é complexo e multidimensional.

Dessa forma, a hipótese inicial – de que as mudanças climáticas intensificam a disseminação das doenças parasitárias, especialmente a malária – é confirmada, mas também revela a necessidade de estudos integrados entre clima, ecologia e vulnerabilidade social. Assim, a mitigação dos impactos requer uma abordagem intersetorial que una ciência, políticas públicas e mobilização social para proteger as populações mais expostas. Unicamente

com essa abordagem organizada poderemos incentivar um desenvolvimento sustentável pautado na ecojustiça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresenta algumas restrições, tais como a integração insuficiente entre informações climáticas e epidemiológicas, a grande variação regional no Brasil e a complexidade em identificar os impactos específicos das alterações climáticas na propagação da malária. A análise realizada demonstra que as mudanças climáticas estão elevando o risco de disseminação da malária no Brasil, favorecendo a expansão e a maior atividade do mosquito *Anopheles*. Apesar dos progressos nas políticas públicas, ainda há falhas na integração entre saúde e meio ambiente, o que compromete a resposta às novas dinâmicas epidemiológicas. Recomenda-se aprofundar estudos regionais que incorporem informações climáticas e epidemiológicas, analisar a interação entre fatores ambientais e sociais na transmissão da doença e, avaliar a eficácia das políticas públicas diante de futuros cenários climáticos.

Conclui-se que as mudanças climáticas intensificam a disseminação da doença ao favorecer a multiplicação do vetor e modificar o ciclo de transmissão, destacando a necessidade de intervenções que integrem saúde, ambiente e clima.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, K.; BUSATO, M. A.; LUTINSKI, J. A. Perfil epidemiológico de doenças transmitidas por insetos vetores em municípios brasileiros localizados na região de fronteira com a Argentina. ***Research, Society and Development***, v. 10, n. 17, e112101724070, 2021.

ARTAXO, P. **As três emergências que nossa sociedade enfrenta: saúde, biodiversidade e mudanças climáticas.** *Estudos Avançados*, v. 34, n. 100, p. 54-60, 2020.

BASTOS, A. A. S.; DOURADO, A. M.; CAMPOS, B. L.; Da SILVA, J. O.; BOMFIM, L. B. S.; MATOS, S. C.; CARNEIRO, P. P. O. Perfil epidemiológico de internações e óbitos por malária no Brasil, entre 2013 e 2023. Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, v. 6, I. 9, p. 2102 – 2116, 2024

BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO.Situação epidemiológica das zoonoses e doenças de transmissão vetorial em áreas indígenas. Secretaria de Vigilância em Saúde – Ministério da Saúde**,** número especial, abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Malária. Disponível em:<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/m/malaria>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL**.** Ministério da Saúde. Painel de monitoramento da malária. S.d. Disponível em: > https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/svsa/cnie/painel-malaria. < . **acesso em:** 5 dez. 2025

BRASIL. Ministério da Saúde**. Saúde qualifica 230 profissionais para administrar tratamento inovador contra a malária.** 2024. Disponível em:<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/saude-qualifica-230-profissionais-para-administrar-tratamento-inovador-contra-a-malaria>. **Acesso em:** 14 set. 2025.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. COP30 é encerrada com o Pacote de Belém aprovado por 195 países. 2025. Disponível em: > https://www.gov.br/secom < . Acesso em: 20 nov. 2025.

COSTA de CASTRO, N.; BRAGA JÚNIOR, E. **Enfermagem e mudanças climáticas: a inteligência artificial generativa como ferramenta para a formação crítica sobre justiça climática.** *Escola Anna Nery*, 2025.

GAMA, J. K. B.; CHALKIDIS, H. Perfil epidemiológico da malária. ***Brazilian Journal of Development*****,** Curitiba, v. 7, n. 12, p. 120424-120434, dez. 2021.

GOMES, M. S. M.; MENEZES, R. A. O.; VIEIRA, J. L. F.; MENDES, A. M.; SILVA, G. V.; PEITER, P. C.; SUAREZ-MUTIS, M. C.; FRANCO, V.C.; COUTO, A.R.; MACHADO, R. L.D. **Malária na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa: a influência dos determinantes sociais e ambientais da saúde na permanência da doença**. Saúde Soc. São Paulo, v.29, n.2, e181046, 2020.

GONÇALVES, R. **Os impactos das mudanças climáticas na saúde brasileira: uma análise econométrica para o período 2007-2017**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE. Climate change, 2023**:** Mudança do clima. Relatório síntese do IPCC 2023. Geneva: IPCC, 2023. Disponível em:> https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/sirene/publicacoes/relatorios-do-ipcc/arquivos/pdf/IPCC_Longer_Report_2023_Portugues.pdf/view<. **Acesso em:** 10 dez. 2025.

LIMA, C. D. **O ensino de parasitologia nos livros didáticos de biologia: um estudo sobre o conteúdo das doenças parasitárias**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal do Tocantins- Campus Universitário de

Araguaína – Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Ensino de Ciências e Matemática, 2021.

MESQUITA, T. C. R; ROSA, A. P.; BORGES, A. C. Mudanças climáticas e seu impacto na incidência de arboviroses: uma revisão sistemática de estudos recentes. **Revista Brasileira de Geografia Física**, v. 14, n.6, p. 3361-3377, 2021.

MOURA, H; GUIMARÃES, L. B.; SALEME, E. R. Mudanças climáticas: deslizamentos na baixada santista e a responsabilidade socioambiental do Estado. ***Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos***, v. 50, n. 42, p. 73, 2024.

PEREIRA, A. L. R. R.; A produção socioambiental da malária em três municípios da região de Carajás, Pará, Brasil. ***Revista de Saúde Pública***, 2021. Disponível em:<https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2021055003463>. Acesso em: 14 set. 2025.

RAMOS MOREIRA, M. F. Mudanças climáticas e suas implicações para a saúde de trabalhadores e trabalhadoras, produção agrícola e ambiente. ***Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*****,** 2025.

RAMOS, J. D. S.; MIRANDA, C. S.C.; GUEDES, J. A.; OLIVEIRA, R. A. C.; CAMPOS, P. S.S.; PALÁCIOS, V. R. C.M.; FARIA, C.M.C.; FILGUEIRAS, T.C.G.M.; FIGUEIREDO, R.C.; GONÇALVES, N.V. **A transfer learning approach to identify Plasmodium in microscopic images.** *PLoS Computational Biology*, v. 20, n. 8, e1012327, 2024.

ROCHA, G. S.; Conhecimento no ensino fundamental sobre insetos vetores de doenças e sua influência na saúde pública. ***Revista Extensão em Movimento****: UFRRJ*, ano 1, n. 1, 2024.

SANTOS, M.; LIMA, G. O.; FERNANDES, C. F.; UESUGI, J. H.E.; SILVA, A.V.N. Cenário de ocorrência de três doenças parasitárias no estado de São Paulo entre 2014-2023. ***Brazilian Journal of Health Review*****, v. 8, n. 1, p. 5, 2024**.

SOUZA GOMES, J. **Visão dos aspectos socioeconômicos, ambientais e culturais nas doenças parasitárias.** São Paulo: Instituto Adolfo Lutz, 2020.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. Saúde para todos: transformando economias para fornecer o que importa – relatório final do Conselho de Economia da Saúde para Todos da OMS. Trad. por Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz Antonio Ivo de Carvalho (CEE). Rio de Janeiro: CEE/Fiocruz, 2023.

CAPÍTULO 11

O PAPEL DO PROFESSOR NO EMPODERAMENTO DO ALUNO, UMA APRENDIZAGEM COMPARTILHADA

Renata Horrana Barreto da Silva [1], Mabson de Jesus Gomes dos Santos[2], Cláudio Gonçalves da Silva[3]

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas /Universidade Federal do Maranhão | UFMA; [2]Doutorando em Educação- UNICRISTIAN – Christian School of Orlando llc; [3]Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão - Centro de Ciências de Chapadinha (CCCh). Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola;

RESUMO:
O presente artigo apresenta e discute sobre a importância do empoderamento do aluno dentro do âmbito escolar, especialmente no que se refere a participação da família durante todo esse processo de ensino-aprendizagem. Analisando as diferentes formas de colocar o estudante como protagonista da sua trajetória escolar, é discutido sobre quais metodologias poderiam ser adotadas para melhoria entre as relações socioafetivas, ao quais são indispensáveis para o êxito do aluno, trazendo ainda ótimas estratégias que trabalhem em cima dessa relação professor, aluno e família.
Palavras-chave: Educação; Estratégias didáticas; Afetividade.

INTRODUÇÃO

A chave para uma educação produtiva, eficaz e também compartilhada onde professor e aluno, ambos estariam se beneficiando estar diretamente ligada com afetividade, diálogo e o respeito que devem estar presente em sala de aula. A partir desses três pilares, onde o intuito principal é estabelecer que relações afetivas no âmbito escolar possuam um importante papel. Será então assim possível que o processo de ensino e aprendizagem se tornem mais prazeroso e dinâmico, possibilitando também que haja o empoderamento do aluno, tornando-o como o principal protagonista do seu aprendizadon (Veras, Ferreira, 2009). O empoderamento do aluno é um método de ensino onde o

aluno é colocado como o protagonista da sua trajetória como estudante, essa estratégia é adotada como uma maneira de depertar o interesse do aluno nas atividades escolares, fazendo com que houvesse uma maior participação, saindo de um modelo antigo de ensino e entrando para um novo, que é de fato um dos pontos mais importante desta pesquisa, dialogar sobre o papel do professor nesse processo, e quais metodologias deveriam ser desenvolvidas dentro desse modelo novo de ensino.

O estabelecimento de boas relações no âmbito escolar possibilita que o professor desenvolva um trabalho melhor com os seus alunos, possibilita também que o professor conheça como é a estrutura do ambiente familiar deste aluno, dessa forma conseguindo identificar como esse ambiente familiar pode afetar a vida escolar e convivência em sociedade do mesmo. A família possui um papel fundamental na educação de seus filhos, e quando existe uma dificuldade para o adolescente no recebimento de afeto, isso pode acarretar em desestabilizar ações comportamentais não positivas. Obviamente, as emoções e os afetos sempre foram objetos das grandes teorias psicológicas, porém muito mais como preocupação teórica do que como objeto de produção de pesquisas científicas. (Leite, 2012).

A aprendizagem colaborativa é aquela que engloba tanto professor quanto aluno no processo de ensino-aprendizagem, onde os dois serão beneficiaodos, é um meio que estimula os aluno a trabalharem todos em grupos com o objetivo de adquirirem o conhecimento de forma mútua, a aprendizagem colaborativa é diferenciada daquela aprendizagem tradicional ao qual estamos acostumados, onde os professores são os mediadores e os alunos são ouvintes. Nesse método de ensino existe membros de uma comunidade que compartilham sua forma de pensar entre si, construindo assim um conhecimento que é único para todos, e que é construindo a partir de conversas e trocas de ideias entre os mesmos.

A partir disso entra a questão do coletivo, mas não exclui a ideia de conduzir o aluno como protagonista do seu processo de aprendizado. (Brambatti, 2010). Uma aprendizagem colaborativa é uma estratégia de ensino que pode atuar encorajando o estudante a participar no processo de formação do seu conhecimento científico, transformando essa etapa em um processo

ativo e efetivo. (Torres, Alcantara et al., 2004).

Assuntos relacionados a saúde mental das pessoas é algo que sempre ficou e ainda fica somente na teoria, o que gera problemas que são vivenciados por muitos e que ocasionam ações comportamentais do indivíduo podendo ocasionar em uma série de problemas e dificuldades. O aluno pouco preparado no ensino básico, em meio à transcrição da adolescência para a fase adulta, se defronta com um mundo novo, um ambiente totalmente adverso ao que ele estava acostumado e tem de amadurecer abruptamente.

É desastroso o quão isso pode se tornar, por isso vem à tona como é importante que estes alunos tenham uma boa formação e a escola juntamente com os professores em sala de aula possui um papel primordial, no qual é altamente significativo para a construção e amadurecimento do aluno nesses primeiros momentos de sua adolescência. Vale ainda destacar que a escola não é a única responsável pela formação do indivíduo. (Firman, Santana et al, 2016).

Além da família o professor possui um papel muito importante no empoderamento do aluno, é papel do docente trazer recursos para a sala de aula que facilitem o processo de conhecimento científico, por meio de rodas de conversas, cartazes e jogos dinâmicos, a turma deve toda ser inserida e assim compartilhar suas ideias de forma criativa. A família possui um papel significativo, por isso é importante que seja produzidos meios de comunicação pela escola sobre o papel da família no empoderamento do aluno, na construção da sua própria aprendizagem, fazendo com que todos os membros estejam envolvidos colaborando entre si para a formação de um conhecimento onde todos serão beneficiados.

METODOLOGIA

O presente estudo baseou-se em uma estratégia do tipo qualitativa na escola C. E. Raimundo Araújo, que é uma escola da rede pública no município de Chapadinha-Ma, localizado na mesorregião do leste Maranhense.

A coleta de dados aconteceu por meio da aplicação de um questionário, onde o público alvo foram os alunos do 1° ano do ensino médio com faixa etária de 15 e 16 anos, também houve entrevista com um total de 5

professores, sendo 2 deles professores de Biologia e 3 da área de História, foram entrevistados também os alunos, gestores e também supervisores, devido a escola ser uma rede de ensino que abrange muitos estudantes, o questionário foi aplicado em três dias consecutivos nas turmas selecionadas, onde em cada turma possui um total de 37 a 40 alunos, diante disso surgiu então essa necessidade de que houvesse essa divisão entre os dias. A escolha de aplicar o questionário um dia em cada turma, se deu não somente ao número de alunos por turma ser grande, mas para que houvesse um melhor aproveitamento das dicussões realizadas antes da aplicação de cada questionário. Foram aplicadas 10 questões, sendo a última questão discursiva, todas as questões foram elaboradas dentro do tema abordado, visando compreender o pensamento do aluno sobre a inclusão da família, o acolhimento por parte da escola e o seu protagonismo.

O intuito de ter realizado esta pesquisa e incluir gestores e supervisores, foi dialogar sobre a elaboração de possíveis programas na rede de ensino voltados a incentivar o empoderamento do aluno e por último fortalecer a relação existente professor e aluno, criando oficinas e momentos de descontração na escola, onde foi estimulado essa aproximação entre os docentes e discentes da instituição, ocasionando assim uma aprendizagem compartilhada entre professor, aluno e família o que de fato é o principal enfoque deste trabalho.

Ao incluir todos do corpo estudantil da escola foi discutido sobre a importância da família durante esse processo de aprendizagem, e como poderiam incluir os pais nesse momento. A participação da família pode contribuir fazendo com que o aluno sinta-se mais acolhido e motivado a frequentar o âmbito escolar, partindo disso foi trazido para os professores e todos os membros da rede de ensino, como é importante esse olhar atento para a inclusão da família no aprendizado dos estudantes. A pesquisa documental sobre o tema, aconteceu por meio de pesquisas bibliográficas em revistas, livros e artigos científicos, onde foi buscado o máximo possível de informações confiáveis acerca do tema se tornando possível elaborar um trabalho de linguagen prazerosa e de fácil compreensão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do questionário aplicado, foi possível obter dados importantes para o então trabalho desenvolvido. Com os resultados obtidos identificou-se uma série de lacunas dentro da escola, e também no ambiente familiar da maioria dos estudantes.

Tabela 01 – Fatores associados ao empoderamento dos estudantes em sala de aula do ensino médio de uma escola pública em Chapadinha – MA.

Fatores	Concordam	Não	Talvez
Acolhidos pela escola e familia.	51,8%	14,2%	33,2%
Inclusão da família na escola.	80%	20%	

Fonte: Resultado da pesquisa.

Durante a aplicação do questionário foi realizado uma breve discussão sobre o tema, afim de estimular o raciocínio dos alunos no momento de responder, onde além dessa discussão foi explicado cada questão detalhadamente para que assim fosse sanado todas as possíveis dúvidas. Quando os alunos foram questionados sobre o acolhimento recebido por parte da escola e pela família, cerca de 51,8% dos alunos afirmaram que não, sendo então possível identificar essa carência dos adolescentes em relação a participação dos pais durante sua jornada escolar, e também o desfalque por parte da escola em acolher esses estudantes.

Com um total de 14,2% afirmaram que sentem essa parceria por parte da escola, e os outros 33,2% afirmaram que sentem o apoio da escola, porém carência da participação da família no seu processo de ensino e aprendizagem, dessa forma fica evidente como os alunos são necessitados desse olhar mais criterioso da sua família. Ainda nesse contexto, alguns estudantes relataram que a falta de participação de seus pais não só prejudica a sua carreira estudantil, mas como também fazem com que eles desenvolvam o sentimento de que estão sozinhos e sem apoio.

É importante ressaltar a importância desse sentimento que os alunos

possuem por parte da família, pois é um dever da escola e da família ouvir esse jovens, se a escola e a família não ouvem ou não conversam com esses jovens, a rua e todas as companhias que existem nela com certeza irão ouvi-los. Dessa maneira é notável como é importante o diálogo e parceria entre família e escola, bem com o intuito de cuidar e proteger esses adolescentes das más influências que os cercam, seja no contexto educacional ou até mesmo nas suas redes sociais, ao qual se tornou uma das mais perigosas ferramentas de comunicação da atualidade.

A relação entre, escola e família dentro do âmbito escolar não é um assunto novo, essa discussão ocorre a muito tempo, existe uma dinâmica familiar onde impõe padrões seguidos durante séculos, atualmente houve muitas mudanças, uma dessas mudanças é a nova concepção de família, e o que isso significa? nada mais que a separação, e os novos casamentos, onde acontece a quebra do que é classificado como família tradicional, dando espaço as novas famílias, cada uma composta da sua própria história, muitas das vezes esses novos contextos familiares geram uma sensação de insegurança para a vida dos filhos, refletindo negativamente na sua vida como aluno, por outro lado temos os pontos positivo, de quando uma família tradicional se desfaze dando origem uma nova, em alguns casos quando isso acontece a vida dos filhos mudam para melhor, dentro e fora do âmbito educacional (Fabiana, 2010).

É importante que os adultos saibam identificar em que momento é preciso intervir na vida dos adolescentes, orientar sobre suas escolhas e alertar sobre as consequências dessas escolhas, o empoderamento do aluno tem com foco principal colocar o estudante como o protagonista da sua trajetória escolar, mas esse protagonismo deve ocorrer de uma forma muito bem direcionada pelos professores, gestores e todos os outros membros que compõe o ambiente educacional em que esse jovem está inserido.

Durante a aplicação do questionário, mas especificamente no momento da discussão foi perguntado aos alunos se eles falavam aos pais sobre suas vivências, dificuldades, medos e inseguranças, alguns relataram que sim sempre conversavam com os seus pais, porém a grande maioria disse que não conversa, que ao invés de conversar com seus responsáveis preferem

conversar com amigos, em seguida foi direcionado que os alunos respondessem o por que disso, porque ao invés de buscar os seus pais para expor seus sentimentos procuram os amigos? responderam que, fazem isso porque sentem que seus pais não sabem se comunicar de uma maneira clara, acolhedora, ao invés de ouvi-los seus responsáveis brigam ou até mesmo ignoram por achar bobo e desnecessário o que está sendo levado até eles.

É necessário que o professor saiba extrair do aluno informações que os mesmos não compartilham com seus pais, pois o professor através dessa informação pode ajudar o aluno em uma situação grave, atualmente os jovens estão cada vez mais fragilizados, precisando de apoio, muitos não sabem lidar com determinadas experiências, e quando passam por situações difíceis sozinhos, pode ocasionar algo irreversível.

O relacionamento entre professor e aluno, tange o processo educativo, uma vez que, as interações estabelecidas dentro da sala de aula contribuem fortemente para o processo ensino-aprendizagem, com base nessas considerações, podemos levantar o seguinte questionamento, existe um tipo de relação que possa favorecer um melhor resultado na aprendizagem do aluno (Santos et al. 2020).

Diversos são os desafios teóricos que surgem quando começamos a estudar dimensão afetiva, um dos primeiros pontos é compreender as razões por qual motivo esse conceito ficou esquecido durante muito tempo, nas relações de ensino-aprendizagem, é levantada a hipótese de que esse fato esteja vinculado ao predomínio secular classificado dentro da chamada concepção dualista, onde o homem é compreendido como um ser afastado entre razão e emoção, essa é uma realidade que se estabelece desde a antiguidade (Leite, 2012).

Esse processo de troca de conhecimento entre professor e aluno, faz com quem o professor moderno possa transmitir através da educação um ponto de vista mais moderno, excluindo esse modelo tradicional onde o homem é classificado como um ser que não consegue lidar com razão e emoção, é importante que isso seja disseminado pois quando isso é aceito, é refletido fortemente dentro do âmbito familiar, impactando na vida de todos, principalmente na vida dos filhos, isso porque a responsabilidade de conversar

sobre determinados assunto é retirada da figura masculina e é transmitida unicamente para a figura feminina da família, no caso a mãe, porém isto é algo errôneo e que deve ser modificado, pois o filho deve procurar ambos para conversar e expressar seus sentimentos.

Estudos apontam sobre a importância da família no desenvolvimento dos jovens desde a infância, com a finalidade de reconhecer que a participação ativa dos responsáveis na vida escolar de cada estudante é crucial, pois é através desse cuidado que a grande maioria adquire um desenvolvimento significativo (Araújo, 2021). Quando questionados sobre se gostariam que houvessem mais propostas de inclusão da família na escola, 80% da turma respondeu que sim, pois seria muito proveitoso terem seus pais mais próximos e participando de forma efetiva na sua trajetória como aluno. O restante da turma, 20%, acredita que não seja necessário a participação da família, pois acredita que isso possa deixá-los nervosos e acabar refletindo nos seus rendimentos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos, notou-se que na realidade de alguns alunos temos a escola juntamente com a família atuando fortemente na vida escolar do estudante, por outro lado temos uma realidade totalmente diferente onde os adolescentes não possuem essa parceria da família o que sem dúvidas prejudica muito a sua vida escolar.

É necessário que haja todo um planejamento afim de buscar entender o que leva uma família ser presente na vida escolar de seu filho, enquanto outra família não se faz tão presente assim. É importante também que seja compreendido em que momento o aluno considera que a escola não está atendendo suas expectativas? O que levou esse estudante a não se sentir tão acolhido no seu ambiente escolar.

E após fazer todo esse amparado da falta de participação da família e também do descaso que o aluno está sentido dentro da escola, foram desenvolvidas metodologias para melhorar todas essas questões, com rodas de conversas entre professores, supervisores, familiares e todos os envolvidos na

vida do estudante, facilitando assim o convívio entre todos. Conseguir identificar quando o aluno está precisando de apoio, de um ombro amigo é extremamente importante, muito se fala sobre tirarem boas notas, mas pouco se fala sobre a importância de buscar compreender o porque de determinado aluno não está indo tão bem na escola, o caminho para excelentes resultados é justamente esse.

Quando é solucionado um problema, todas as futuras dificuldades também são, pois é impossível de qualquer pessoa se sair bem uma determinada área caso não esteja com a mente limpa sem sobrecarga de algo que lhe aflige, este trabalho teve então como discussão principal fazer esse alerta e apresentar ideias que possam servir como ótimas estratégias educacionais. Dessa maneira, pode se concluir a importância dessa parceria entre pais, professores e alunos durante sua trajetória escolar, e quais metodologias poderiam ser adotadas para tornar essa realidade possível, contribuindo assim para o aluno, e também para a escola como um todo.

REFERÊNCIAS

BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce Maria Teixeira. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. In: *XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão*. Anais… U nicruz, 2012. p. 1-4.

BRAMBATTI, Fabiana Fagundes. A importância da família na educação de seus filhos com dificuldades de aprendizagem escolar sob a ótica da psicopedagogia. *Revista de Educação do IDEAU – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU*, v. 5, n. 10, p. 1-16, 2010.

CARVALHO, F. M. de; PEREIRA, C. C.; CRUZ, D. M. A política pública de educação profissional no Brasil: descaso, conveniência, avanço e retrocesso / The public policy of professional education in Brazil: neglect, convenience, advance and setback. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 7, p. 46560-46574, 2020. DOI:10.34117/bjdv6n7-333.

DA SILVA, M. H. F. M. A formação e o papel do aluno em sala de aula na atualidade. 2011. DE MEDEIROS, Maria Fabrícia. O papel da afetividade na relação professor e aluno e sua explicação na aprendizagem. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. esp.2, p. 1165-1178, nov. 2017.

FERREIRA, Sandra Patrícia Atraíde; VERAS, Renata da Silva. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem.

FIRMAN, Josiane Aparecida de Araújo et al. A importância da família junto

à escola no aprendizado formal das crianças. *Colloquium Humanarum*, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 123-133, 2016.

FREITAS, S. R. P. C. de. O processo de ensino e aprendizagem: a importância da didática. *Fórum Internacional de Pedagogia*, Maranhão, 2016.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *Afetividade nas práticas pedagógicas*. Ribeirão Preto, 2012.

LOPES, Livia Mara Menezes; RIBEIRO, Viviane Salvador. O estudante como protagonista da aprendizagem em ambientes inovadores de ensino. In: *Congresso Internacional de Educação e Tecnologia*, 2018.

LUPION TORRES, P.; ALCANTARA, P.; FREITAS IRALA, E. A. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n. 13, p. 129-145, 2004. OI:10.7213/rde.v4i13.7052.

LUZ, Tamires da Silva. A importância da família, para o processo de desenvolvimento do aluno no âmbito escolar. 2018.

MACIEL-BARBOSA, Tatiane Alves. Protagonismo do aluno e uso de metodologias ativas em prol da aprendizagem significativa e da educação humanista. *Revista de Educação ANEC*, n. 41.154, p. 32-56, 2017.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 35, n. 1, p. 1-13, 2004.

SANTANA, Aline Mendonça; PARANHOS, Márcia Cristina Rocha; PAGAN, Aline Alexandre. O protagonismo discente no contexto das políticas afirmativas em educação científica. *Scientia Plena*, v. 13, n. 5, 2017. DOI:10.14808/sci.plena.2017.059904.

SILVA, Ana Maria Costa. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, v. 21, 2000, p. 89-109.

SANTOS, Espirito, Helena Regina. O empoderamento da voz do aluno através das oficinas de teatro do Colégio Serravalle: jogos e performances. 2003.

SANTOS, Giderlâyne Clemente do Nascimento; DE BRITO, Hortência da Conceição; MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. A relação professor/aluno e sua influência no processo de ensino/aprendizagem.

SANTOS, Lílian Gleisia Alves Dos et al.. A relação professor-aluno e sua influência no processo ensino-aprendizagem. VI CONEDU - Vol 1... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 518-537.

SANTOS, Ovídia Kaliandra Costa; BELMINO, José Franscidavid Barbosa. Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. *Fórum Internacional de Pedagogia*, v. 5, 2013, p. 1-12.

SOUZA, Marcus Vinícius Linhares de; LOPES, Eduardo Simonini; SILVA, Lara

Lúcia da. Aprendizagem significativa na relação professor/aluno. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 407–420, jul./dez. 2013.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. *Docplayer*, [s.d.].

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CAPÍTULO 12

CONSIDERAÇÃO SOBRE AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mardonne Alves Nunes[1], Mabson de Jesus Gomes dos Santos[2], Cláudio Gonçalves da Silva[3]

[1] Acadêmico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas /Universidade Federal do Maranhão | UFMA; [2]Doutorando em Educação- UNICRISTIAN – Christian School of Orlando llc; [3]Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão - Centro de Ciências de Chapadinha (CCCh). Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola;

RESUMO:
O presente estudo aborda reflexões acerca da educação inclusiva. A educação de alunos com necessidades educacionais especiais, que tradicionalmente se pautava em um modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas últimas décadas para a inclusão. Trata-se de uma proposta que busca constituir uma sociedade mais igualitária, mais solidária e humanizada, na medida em que todos possuem os mesmos direitos e deveres dentro de suas capacidades. O presente estudo objetivo refletir acerca dos desafios enfrentados pelos educadores no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Para tanto, faz-se necessário analisar a história da educação inclusiva e os marcos legais pertinentes à matéria, demonstrando a realidade entre o que é previsto na legislação e o que acontece nas escolas com relação à inclusão. Ademais, o estudo também aponta estratégias que podem ser utilizadas pela comunidade escolar para a efetivação do ensino inclusivo. O presente estudo justifica-se por ser uma tentativa de contribuir para a demonstração da relevância da educação inclusiva em um processo educativo de qualidade. Com esta pesquisa, foi possível compreender que a construção de uma escola inclusiva representa um desafio, pois requer a ruptura de paradigmas, o enfrentamento do desconhecido, a aceitação do não saber e a efetivação, na prática, dos princípios que fundamentam uma escola inclusiva.
Palavras-chaves: A inclusão, a legislação. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui um tema que será constantemente debatido no âmbito escolar, envolvendo todos os agentes da comunidade acadêmica. Essa temática frequentemente suscita controvérsias, especialmente quando

aplicada em classes de ensino regular de alunos com deficiências ou diferenças individuais acentuadas. A educação, uma das instituições humanas mais sólidas, é o meio pelo qual esse processo de complementação e aprimoramento ocorre. Desde o nascimento, todos os comportamentos adquiridos se devem ao binômio educação/aprendizagem.

A aprendizagem ocorre quando, por meio de uma experiência, há uma modificação no conhecimento anterior sobre uma ideia, comportamento ou conceito, o que se dá a partir de uma interação ou troca de experiências do indivíduo com o seu meio ambiente ou comunidade educativa. As crianças, por exemplo, aprendem por meio da interação com adultos e com crianças mais experientes, construindo gradativamente significados para as ações ao seu redor.

Embora os direitos tenham sido criados e discutidos no congresso e em instituições internacionais, não são colocados em prática, o que evidencia a discrepância entre a idealização e a efetiva mudança de consciência ou paradigma geral da sociedade diante de assunto de tamanha relevância.

O presente estudo objetivo refletir acerca dos desafios enfrentados pelos educadores no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Para tanto, faz-se necessário analisar a história da educação inclusiva e os marcos legais pertinentes à matéria, demonstrando a realidade entre o que é previsto na legislação e o que acontece nas escolas com relação à inclusão. Ademais, o estudo também aponta estratégias que podem ser utilizadas pela comunidade escolar para a efetivação do ensino inclusivo.

Inicialmente, abordou-se o conceito e a legislação referentes à Educação Inclusiva. Posteriormente, analisaram-se os desafios decorrentes da inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes regulares. Ademais, o terceiro momento foi dedicado à metodologia e às considerações finais acerca do estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

As práticas educacionais são fenômenos sociais, ou seja, usos e disposições que se fundamentam em referências sociais concretas. Em um aspecto, o cotidiano educacional pode ser compreendido como estando mais associado à dimensão pedagógica, tendo o ato didático uma conexão direta com a aula em si. Em outra perspectiva, o cotidiano educacional não se limita à dimensão estática da aula, mas abarca também a transposição de significados em sentidos. Dessa forma, o cotidiano educacional não se caracteriza pela soma do sentido dos conteúdos que constituem uma aula. Portanto, infere-se que o indivíduo deve apresentar um conhecimento prévio, tanto social, cultural e político. Ademais, tanto a informação didático-pedagógica quanto a não didático-pedagógica são fundamentais para o contexto educacional.

Os alunos constituem indivíduos em processo de formação, cujo desenvolvimento ocorre por meio da ampliação de seus conhecimentos, fundamentados em valores, princípios, saberes e aprendizagens promovidos pela prática educativa em sala de aula, sobretudo por intermédio da relação estabelecida entre professor e aluno. No Brasil, tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) enfatizam a importância e a urgência de promover a inclusão educacional como um elemento formador da nacionalidade.

A inclusão da pessoa com deficiência à escola e à sociedade tem como objetivo oferecer oportunidades iguais, apesar das diferenças, em relação ao acesso e permanência na instituição de ensino, tendo direito à educação, saúde, cultura, trabalho, lazer e atividade física (Magnus, 2017).

A inclusão pressupõe a existência de um processo de aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário um novo delineamento do currículo, de modo a contemplar o desenvolvimento de todos os alunos, sejam eles especiais ou normais, não se restringindo apenas às experiências acadêmicas.

Ao discorrer sobre educação inclusiva, não se especifica a quem, mas se apregoa uma educação de qualidade, comprometida com cada sujeito, de modo que não o segregue sob nenhum pretexto ou razão. A diversidade, de

fato, está presente, porém é necessário observá-la sob uma nova perspectiva. A diversidade, portanto, emerge como um fator impulsionador das reflexões que contribuem para o desenvolvimento pessoal e o amadurecimento individual.

A educação inclusiva é um conjunto de práticas pedagógicas que promovem a aprendizagem colaborativa, estimulando a autonomia e a cooperação entre os estudantes. Nesse ambiente, as crianças e adolescentes aprendem a descobrir seus próprios caminhos em uma sociedade plural, ampliando seus horizontes e desenvolvendo uma consciência cidadã.

A educação inclusiva não deve ser utilizada como justificativa para o desmantelamento das escolas especiais. A inclusão de estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares é um tema que suscita debates e resistências, que variam de acordo com o grau de deficiência apresentado. No entanto, é essencial que as escolas fundamentem suas propostas pedagógicas, ajustando-as à política do processo educacional de uma escola especial.

A inclusão e o subsequente desenvolvimento são indissociáveis da construção contínua do mundo, um processo no qual todos, em especial os educadores, devem estar engajados. A inclusão não se traduz em concessão de esmolas ou realização de doações. Trata-se, na verdade, do comprometimento pessoal e de atitudes com o propósito de elevar as condições de vida de todos, de modo que sejam reconhecidos como parte integrante da diversidade humana, não como problema a ser erradicado ou rejeitado.

A inclusão de crianças na sociedade desde o nascimento é um direito que deve ser garantido. A inclusão social, portanto, tem início no âmbito familiar. Grande parte dos pais apresenta preconceitos, geralmente manifestados antes mesmo do nascimento do filho, sem que tenham consciência desse comportamento até serem alertados por terceiros. Após o superamento desse estágio, é recomendável que os pais comecem a pensar em incluir seus filhos na vida social e escolar.

A Origem de Educação Inclusiva

O conceito de educação inclusiva emergiu a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. A proposta consiste em incluir crianças com necessidades educacionais especiais em escolas de ensino regular.

Conforme Santos (2013),

> A referida declaração apresenta 83 propostas, constituindo-se em um dos textos mais abrangentes sobre a inclusão de pessoas com deficiências físicas. Conforme evidenciado em seus parágrafos, a educação inclusiva não se destina exclusivamente às pessoas com deficiência, mas a todos os indivíduos com necessidades educacionais especiais, sejam elas temporárias, intermitentes ou permanentes.

Com a implementação da educação inclusiva no ensino regular, desafios culturais devem ser enfrentados. Os impactos da inclusão podem gerar reações como insegurança, desagrado, desânimo e repulsa em relação ao processo. Em suma, a rotina será sujeita a alterações, visto que os programas prontos e indiscutíveis não mais existirão, em virtude da nova visão de inclusão.

> Ao discorrer sobre uma sociedade inclusiva, é imperativo refletir sobre o valor conferido à diversidade humana e à aceitação das diferenças individuais. É no seio da sociedade que adquirimos a capacidade de conviver, contribuir e construir coletivamente um mundo de oportunidades reais (não obrigatoriamente iguais) para todos. Conforme Macedo (2010, p. 10), tal fato implica em uma sociedade na qual cada indivíduo é responsável pela qualidade de vida do outro, mesmo quando esse outro apresenta características muito distintas.

A educação inclusiva é compreendida, sobretudo, como um direito do cidadão. A sociedade contemporânea deve estar preparada para enfrentar os desafios da inclusão em todas as suas particularidades, sejam eles impostos por pessoas com deficiência ou por indivíduos que não se enquadrem nos padrões estabelecidos como normas sociais. Cabe à instituição de ensino a responsabilidade de revisar sua metodologia de ensino, seu conceito de aprendizagem e seu processo avaliativo, que tem sido o principal responsável pelas injustiças e pela exclusão no ambiente escolar.

> A inclusão, portanto, pode ser compreendida como a garantia de que todas as pessoas tenham acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade. Tal acesso deve estar orientado por relações de acolhimento às diferenças e pelo esforço coletivo na equiparação das oportunidades de

> desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida (Ramos, 2010).

A educação não deve ser tratada como um brinquedo, e o ensino não deve ser realizado de maneira indiscriminada. A educação, portanto, pode ser compreendida como um ato de amor, especialmente no que diz respeito às crianças, que necessitam desse ato para descobrir o mundo de maneira mais clara. O educador contemporâneo deve estar preparado para enfrentar o desconhecido, atuando como um facilitador da aprendizagem, pois não se limita a transmitir conhecimento, mas também é um aprendiz ativo.

A inclusão, enquanto processo social amplo, consolidou-se a partir da década de 1950, propagando-se globalmente. Tal fenômeno promoveu mudanças significativas no ambiente escolar, que deixou de ser um espaço homogeneizado, no qual as crianças eram vistas e/ou atendidas apenas como "normais".

Diante do exposto, infere-se que instituições de ensino abertas às diferenças e capazes de ministrar o ensino de forma a atender a todos os discentes demandam, portanto, uma reestruturação e uma reorganização completa dos processos de ensino e de aprendizagem. Conforme Mantoan (2013, p. 63), é imprescindível que ocorra uma transformação no ambiente escolar e no método de ensino empregado. A instituição de ensino em horário ampliado pode representar um desafio para a educação.

> A educação inclusiva não deve ser confundida com a educação especial, embora um contemple o outro. A distinção entre educação especial e educação inclusiva reside precisamente na inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares. No âmbito da educação especial, o projeto contempla uma sala de aula preparada exclusivamente para alunos com necessidades especiais. A educação inclusiva demanda uma prática pedagógica coletiva, abrangente e, simultaneamente, específica. Nesse sentido, o docente deve receber os alunos com necessidades especiais, compreender suas limitações e integrá-los à turma, valorizando suas habilidades e facilitando suas dificuldades. A adaptação de material escolar, como lápis apontador e pranchetas adaptadas, pode ser uma estratégia para esse fim. Com sensibilidade e criatividade, o docente pode realizar tal adaptação, reduzindo as barreiras de aprendizado para o aluno especial (Carvalho et al., 2015, p. 4).

O acolhimento de alunos com necessidades especiais nas instituições de ensino constitui uma prática que reflete a implementação dos direitos humanos. Nesse contexto, a interação entre professor e aluno é fundamental para o sucesso do ensinoaprendizagem. Cabe ao professor, portanto, buscar o conhecimento necessário para proporcionar a todos os alunos os caminhos para a busca do conhecimento.

> A instituição escolar, enquanto ambiente social, deve oferecer condições que favoreçam a aprendizagem integral dos alunos. O ambiente escolar, quando inclusivo, proporciona benefícios significativos a todas as crianças, inclusive às que possuem algum tipo de deficiência. Isso porque promove valores como igualdade, direitos e respeito às diferenças, além de facilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com necessidades especiais (Carvalho et al., 2015, p. 2).

Sob a ótica da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, por meio da promoção do atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades — superdotação. A educação especial, enquanto área do conhecimento, dirige seus esforços para a atenção às especificidades de determinados alunos, oferecendo orientação e organização às redes de apoio e à formação continuada. Ademais, busca-se, por meio dessa abordagem, a identificação de recursos e serviços, bem como o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Em face de um discente com necessidades especiais, o docente deve apresentar competência para interagir com os diversos sujeitos e estar apto a se adaptar às novas circunstâncias que emergirão no ambiente da sala de aula.

> A inclusão escolar constitui um processo que objetiva proporcionar igualdade entre estudantes com e sem deficiência, uma vez que todos devem ter seus direitos reconhecidos e respeitados. Nesta perspectiva, o Estado assume o dever de garantir o acesso desses alunos ao sistema regular de ensino, bem como de prover suporte pedagógico tanto aos professores quanto às escolas. (Moura, 2011, p. 12).

Conforme Nascimento (2012), a inclusão configura-se como uma novidade que tem sido amplamente debatida e argumentada pelos diferentes ramos sociais e educacionais. Em virtude do exposto, os discentes com diferentes síndromes ou deficiências, sejam elas temporárias ou permanentes,

graves ou severas, que estão sendo aceitos no ensino regular, têm seus direitos à educação garantidos.

A Legislação Pertinente à Educação Inclusiva

O direito à educação para todos os cidadãos brasileiros foi estabelecido durante o período imperial, na Constituição de 1824, e mantido nas Constituições de 1934, 1937 e 1946. No ano de 1948, a Organização das Nações Unidas aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece o princípio da não discriminação e proclama o direito de toda pessoa à educação.

Em 21 de abril de 1959, a Organização das Nações Unidas aprovou a Declaração dos Direitos da Criança, assegurando, em seu 7º princípio, o direito à educação gratuita e obrigatória, ao menos em nível elementar. Dentre os objetivos desse princípio, incluem-se o desenvolvimento das faculdades, do juízo pessoal e do senso de responsabilidade moral e social da criança, bem como sua participação útil na sociedade.

Diante dos textos consagrados internacionalmente, diversos países empreenderam grandes esforços para assegurar a todos os direitos da educação, como evidenciado nas Constituições brasileiras de 1967 e 1969, bem como na Constituição de 1988, que consagra no seu artigo 205 a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

As diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal de 1988 foram regulamentadas em seus mínimos detalhes pela Lei 9.394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No ano de 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocasião em que foi formulada a primeira recomendação, a qual relembra que a educação "constitui um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro".

Entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, foi realizada na cidade espanhola de Salamanca a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. O objetivo principal desse evento foi promover a educação para todos, analisando as mudanças fundamentais de política necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora e capacitando as escolas para

atenderem a todas as crianças, sobretudo as que possuem necessidades educacionais especiais.

A Convenção de Guatemala, ocorrida no ano de 2001, estabelece que pessoas com deficiência devem receber tratamento equivalente ao de pessoas consideradas neuroticamente normais. A discriminação é compreendida como uma forma de exclusão em relação a qualquer tipo de deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e realizada em 2006, com o Brasil entre os signatários, estabelece que os países são responsáveis por garantir um sistema de educação inclusivo em todas as etapas de ensino. O Artigo 24 do documento em questão estabelece o direito à educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.

A inclusão, em muitos casos, dá-se de forma tardia em razão da desinformação e da falta de conhecimento. Como resultado, o aluno experimenta a perda da oportunidade de ocupar seu espaço e exercer seus direitos tanto no ambiente escolar quanto na sociedade.

Embora haja um conjunto de leis que visam garantir os direitos das pessoas com deficiência, o processo de inclusão ainda enfrenta uma série de desafios.

> A realidade demonstra que a maioria das instituições de ensino parece não estar preparada, nem estruturada, para incluir os alunos com deficiência e dar atendimento adequado a essa nova demanda. A análise dos dados revela uma aparente deficiência em ações concretas por parte dos órgãos responsáveis pela educação, com o objetivo de transformar o caráter inclusivo da educação, conforme definido nos documentos oficiais, em realidade. No entanto, é sabido que muitas instituições de ensino têm buscado adaptar suas práticas, visando atender às necessidades dos alunos matriculados. O trabalho tem se mostrado extenuante, em virtude da ausência de infraestruturas elementares e de pessoal com capacitação apropriada para atender à heterogeneidade presente nas salas de aula (Lopes e Marquezine, 2012, p. 1).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo teve como objetivo refletir sobre as práticas de Educação Inclusiva. Para isso, foi adotada uma pesquisa bibliográfica como método, conforme a definição de Lakatos e Marconi.

> A pesquisa bibliográfica consiste em reunir todas as fontes já publicadas sobre um tema, como livros, revistas, artigos avulsos e jornais. O objetivo é que o pesquisador tenha contato direto com esse material escrito, o que ajuda na análise do seu estudo ou na organização das informações. Pode-se dizer que ela é o primeiro passo de qualquer pesquisa científica (Lakatos E Marconi, 2017).

Segundo a perspectiva de Martins e Pinto (2013), a investigação bibliográfica visa elucidar e debater um tema a partir de fundamentações teóricas e procura compreender e avaliar conteúdos acadêmicos relacionados a um tópico específico. Essa forma de pesquisa não se reduz à mera reprodução de informações previamente registradas sobre um assunto, mas representa a oportunidade de analisar um tema sob uma nova ótica, permitindo alcançar conclusões originais que possam enriquecer continuamente o progresso do conhecimento.

Por intermédio da investigação bibliográfica, é viável estabelecer uma conexão pessoal com as teorias propostas por diferentes autores e, a partir desse ponto, desenvolver uma interpretação pessoal sobre o tema. O critério adotado para a seleção do material, por meio da pesquisa bibliográfica, foi a escolha de artigos que abordam as práticas de Educação Inclusiva, os quais foram publicados em livros, periódicos, monografias, dissertações e bancos de dados acessíveis na internet, como Scielo, Google Acadêmico e Lilacs. Os termos de pesquisa utilizados foram: inclusão – práticas pedagógicas – Legislação.

Na etapa de pesquisa e na cuidadosa leitura de todos os materiais reunidos através de fichamentos, foi realizada uma análise das contribuições de autores como Ferreira et al. (2015), Magnus (2017) e Moraes (2018), entre outros.

Concluindo a pesquisa bibliográfica que sustentou o estudo, os conhecimentos considerados relevantes foram incorporados e citados no Trabalho de Conclusão de Curso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ambiente escolar, a inclusão pressupõe, em sua essência, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, tanto nas escolas comuns

quanto nas classes regulares, onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que beneficie a todos de forma indistinta.

A educação inclusiva é a forma mais eficaz de garantir o acesso à educação para alunos com altas habilidades, síndromes e deficiências. Além disso, representa um marco fundamental na construção da cidadania e na promoção da inclusão social e escolar.

O ambiente escolar deve respeitar as diferenças, com os indivíduos que dele fazem parte sendo informados e estimulados a participar do processo, de modo que o preconceito seja dissolvido e todos trabalhem em prol da integração.

Conforme Moraes (2018), inúmeros são os óbices a um trabalho inclusivo, dentre os quais o despreparo dos profissionais, que muitas vezes não buscam aprimorar seus conhecimentos, para mudar e inovar. As instituições, por sua vez, são resistentes. De acordo com a autora, profissionais e familiares frequentemente demonstram atitudes preconceituosas e egoístas, o que pode interferir no trabalho escolar.

> É importante ressaltar que a Educação Inclusiva não se limita à matrícula de alunos com deficiência em turmas regulares ou à sua presença na escola. Uma instituição de ensino considerada inclusiva deve ser, mais do que um espaço para convivência, um ambiente no qual o estudante aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. Conforme explicitado por Glat (2007, p. 21).

A inclusão educacional é resultado de inúmeras discussões e estudos, sendo fundamental para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual todos, indistintamente, tenham seus direitos respeitados.

A inclusão é um fato e sua proposição é um fruto de um objetivo maior, que é o ensino de qualidade para todos, independentemente de suas potencialidades e limitações. Nesse contexto, espera-se que a educação brasileira tenha um posicionamento atualizado e moderno, envolvendo os profissionais no processo de capacitação e aperfeiçoamento de suas práticas escolares, contando com a parceria da família para o sucesso do ensino-aprendizagem.

> A instituição de ensino representa o primeiro ambiente no qual a criança autista interage com pessoas além dos familiares. Esse fator implica à instituição de ensino a responsabilidade não apenas de proporcionar um ambiente favorável ao

> desenvolvimento da socialização, mas também de atender às necessidades educacionais dessas crianças autistas. Dentre tais necessidades, incluem-se um currículo escolar diferenciado, planos e métodos de ensino adequados à sua idade global, professores capacitados, infraestrutura apropriada e um número reduzido de alunos por sala de aula, entre outros. De acordo com Corradi (2012), todo o processo de adaptação deve ser iniciado a partir de uma avaliação do aluno. Tal avaliação possibilita que o professor identifique os pontos fortes e fracos do aluno, seus interesses e os conhecimentos que já possui.

Para que ocorra de maneira efetiva e com qualidade o processo de inclusão do aluno com necessidades especiais, é imprescindível que ele tenha uma aprendizagem significativa, não apenas ele, mas também todos os alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Tal circunstância demanda adaptações no currículo escolar e na metodologia de ensino, de modo a atender a uma realidade em permanente mudança.

A educação, portanto, não se resume à transmissão de conhecimento, mas também abrange a transmissão de valores como carinho, cumplicidade, segurança e, acima de tudo, amor pelo que se está fazendo. O objetivo é formar um homem digno, que lute por seus direitos e execute seus deveres na busca única e exclusivamente do bem comum, e não apenas ser uma "vaquinha de presépio", que aceite passivamente tudo aquilo que é imposto pelos poderosos do dia.

Conforme os ensinamentos de Paulo Freire, cabe ao professor conduzir o processo educacional de forma a tornar os alunos conscientes de seus direitos e capazes de lutar por eles. O processo de intervenção pedagógica deve estar fundamentado na realidade dos estudantes, a fim de que se promova a valorização da cultura de sua origem. Somente por meio dessa abordagem será possível garantir que o corpo docente atue de maneira imparcial, promovendo o acesso igualitário aos direitos de todos os alunos. A colaboração da família é um aspecto que deve ser considerado pela escola em sua prática para a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exclusão de pessoas com deficiência ou necessidades especiais remonta ao início da socialização humana. Ao longo da história, as sociedades

sempre marginalizaram aqueles que vivem com deficiências, cerceando sua liberdade. Sem dignidade, assistência ou direitos, esses indivíduos passaram a ser alvo de comportamentos discriminatórios e ações cruéis por parte da comunidade.

Ao término deste estudo, foi viável entender que a criação de uma escola inclusiva sempre representará um desafio, paradigmas devem ser desfeitos, o desconhecido precisa ser explorado, aceitando, reconhecendo e aplicando os princípios básicos da escola inclusiva. A inclusão deve abranger não apenas os alunos com necessidades especiais, mas sim todos os estudantes de uma sala de aula.

Visando que todos possam aprender, a inclusão concentra-se no estudante e deve alcançar a todos. A função do supervisor pedagógico é ajudar para que o educador se torne um facilitador da inclusão, orientando e ouvindo com uma nova perspectiva cada um deles de forma atenta.

Diante das dificuldades que os educadores enfrentam, a inclusão gerou a necessidade de refletir e reavaliar a educação e a instituição escolar. Isso resulta em transformações na maneira de enxergar, conceber e realizar a educação escolar e a prática docente. Surge, então, como um impulso para repensar a educação, criticando a ineficácia de um modelo escolar tradicional que exige que o estudante se adeque à escola, enquanto está se resguarda de possíveis alterações. Dessa maneira, temos também a chance de rever e reconsiderar práticas escolares que desincentivam, buscando torná-las mais envolventes, inovadoras e dinâmicas.

É importante valorizar não apenas os aspectos cognitivos dos alunos, mas também seu contexto social e emocional, pois é por meio dessa combinação que o estudante dará significado às informações que recebe do ambiente. Dessa forma, essas informações podem se tornar relevantes e uma fonte de automotivação.

Ser educador envolve vocação e amor. O professor não se preocupa apenas com o salário, não é movido por interesses empresariais, mas pelo ato de ensinar, de compartilhar conhecimento e de contribuir para o crescimento interno das pessoas. O educador deve estar sempre atento às etapas pelas quais o aluno está passando, pois assim poderá ajudá-lo a superar suas

dificuldades e transmitir seus ensinamentos de maneira que o aluno se torne um construtor do seu próprio saber.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Pessoa portadora de deficiência**: proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência. Brasília: CORDE, 2012.

CARVALHO, Gracielly Thaiss de et al. **O processo de alfabetização do aluno com Síndrome de Down na escola inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental**. **ENSAIOS PEDAGÓGICOS**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. Dezembro de 2015. Disponível em: http://www.opet.com.br/faculdade/revistapedagogia/pdf/n10/ARTIGO1.pdf. Acesso em: 21 set. 2019.

CORADASSI, Francielle. **Atendimento educacional especializado para alunos autistas.** Publicado em 11 mar. 2012. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/atendimento-educacional-especializadoparaalunos-autistas/85518/ Acesso em 20 set. 2019.

FERREIRA, Vera Lúcia Z. et al. **A visão do supervisor perante a educação inclusiva**. 7ª Jornada Científica e Tecnológica do IFSULDEMINAS. 4ª Simpósio de Pós-Graduação. 12 de novembro de 2015. Poços de Caldas-MG. Disponível em: https://jornada.ifsuldeminas.edu.br/index.php/jcpcs/jcpcs/paper/viewFile/1144/1147 Acesso em: 20 set. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2016.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. **Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 18, n. 3, Set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000300009&script=sci_arttext Acesso em: 21 set 2019.

MACEDO, Lúcia Helena Martins da Silva. **O papel do gestor na construção de uma escola inclusiva**. Apresentação de monografia à Universidade

Cândido Mendes como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em Administração e Supervisão Escolar. Rio de Janeiro: 2010. Disponivel em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/k215126.pdf Acesso em: 20 set. 2019.

MAGNUS, Adriana Lentz Della Vechia. **O Projeto Político Pedagógico como instrumento de Inclusão**: o caso da Escola Prefeito Quintiliano João Pacheco de São João do Sul – SC. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Orientadora: Profa. Dra. Melina de la Barrera Ayres. Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/173900/TCC%20GDE%20Adr iana%20Magnus.pdf?sequence=1 Acesso em: 21 set. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. In:_____. **Ensinando a turma toda:** as diferenças na escola. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013,

MARTINS, Gilberto de Andrade e PINTO, Ricardo Lopes. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. São Paulo: Atlas, 2013.

MORAES, Cleuza Rosália Ferreira de. **Os desafios da inclusão no context educacional**. Revista Educação em Foco – Edição n.º 10 – Ano 2018. Disponível em: http://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/09/012_DESAFIOS_DA_INCLUS%C3%83O_NO_ CONTEXTO_EDUCACIONAL.pdf. Acesso em: 20 set. 2019

MOURA, Mariana Lopes. **A Inclusão de aluno com Síndrome de Down na educação básica do estado do Paraná**. 2011. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2011. Disponível em: http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MARIANA%20LOPES%20MOURA .pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

NASCIMENTO, Maria de Fátima Marques do. **Reflexões feitas sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (autismo) na idade da préescola ao ensino regular**. Apresentação de monografia à Universidade Cândido Mendes como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em Psicopedagogia. Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/G200876.pdf Acesso em: 20 set. 2019.

RAMOS, Márcia. **A Educação Inclusiva e a Deficiência Mental**. Publicado em 21 de março de 2010. Disponível em: http://www.profala.com/arteducesp185.htm . Acesso em: 21 set. 2019.

SANTOS, Vilson Pereira dos. **A Negação do Direito à Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais**. Revista Magistro, Vol. 7 Número.1, 2013. Disponível em: http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/1964/957 Acesso em 21 set. 2019.

VIEIRA, Givanilda Márcia. **Educação Inclusiva no Brasil**: do contexto histórico à contemporaneidade. Pós-graduanda em Educação Inclusiva e Inspeção Escolar pela FACREDENTOR/ETTAL. 2010. Disponível em: http://www.mpba.mp.br/atuacao/ceduc/educacaoinclusiva/artigos/EDUCACAO_INCL USIVA_NO_BRASIL.pdf Acesso em: 21 set. 2019.

CAPÍTULO 13

CONSTRUINDO EQUIDADE NA ESCOLA PÚBLICA: A Experiência Antirracista Inspirada na filosofia Ubuntu no V FLACC em Canaã dos Carajás

Leila Sousa Lima[1]; Pedro Luiz do Nascimento Neto[2]

[1] Especialista em Letras. Professora da Rede Municipal de Educação de Canaã dos Carajás-PA. E-mail: leilarr1981@gmail.com. [2] Discente do Doutorado Profissional em Ensino de História (Profhistória) na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, turma 2025-2028. Professor da Rede Municipal de Educação de Canaã dos Carajás-PA. E-mail: pedro25nascimento@hotmail.com.

RESUMO:
Este capítulo analisa a relação intrínseca entre diversidade cultural e a promoção da equidade no ambiente escolar, tomando como objeto o V Festival Artístico e Literário de Canaã dos Carajás (FLACC) – 2024. Sob o tema "Educação Antirracista: 'Eu sou porque nós somos'", a experiência demonstra como a aplicação da Lei nº 10.639/2003, mediada pela filosofia Ubuntu, transcende o cumprimento burocrático para se tornar uma ferramenta de justiça social. O objetivo é discutir como o reconhecimento das raízes africanas e os multiletramentos – incluindo artes, jogos tradicionais e a oralidade dos *Griots* – funcionam como mecanismos de reparação histórica e fortalecimento da identidade em redes de ensino majoritariamente negras. A metodologia baseia-se no relato de experiência da integração interdisciplinar entre tecnologia e tradição. Conclui-se que a equidade escolar é alcançada quando a diversidade deixa de ser um tópico isolado e passa a ser o eixo estruturante de políticas públicas e práticas pedagógicas, consolidando uma ética de humanidade compartilhada que combate o racismo estrutural no cotidiano escolar.
Palavras-chave: Educação Antirracista. Filosofia Ubuntu. Equidade Escolar.

INTRODUÇÃO

A construção de uma educação pública de qualidade no Brasil perpassa, obrigatoriamente, pelo enfrentamento das desigualdades raciais que estruturam o sistema de ensino. Historicamente, o currículo escolar operou como um mecanismo de reprodução de hegemonias eurocêntricas, relegando as matrizes africanas e afro-brasileiras a um plano de invisibilidade ou

folclorização. No entanto, o paradigma da equidade escolar exige que a diversidade deixe de ser um apêndice comemorativo para se tornar o eixo estruturante de todas as práticas pedagógicas. Este capítulo discute como a articulação entre os marcos legais da Lei nº 10.639/2003 e a filosofia africana Ubuntu pode transformar o ambiente escolar em um espaço de justiça social e reparação histórica.

O objeto central desta análise é o V Festival Artístico e Literário de Canaã dos Carajás (FLACC), realizado em 2024 sob o tema “Educação Antirracista: ‘Eu sou porque nós somos’”. Em um município como Canaã dos Carajás, no Pará, onde os dados demográficos revelam uma população majoritariamente preta e parda, o FLACC deixa de ser apenas um evento cultural para se consolidar como uma política pública de equidade. A proposta aqui apresentada é fruto do amadurecimento teórico de uma rede de ensino que busca transpor as barreiras do racismo estrutural por meio dos multiletramentos e da valorização da identidade étnico-racial.

A investigação aqui relatada evidência que a urgência de uma abordagem antirracista deve atravessar todos os níveis de ensino, com atenção especial à Educação Infantil – segmento que, embora crucial na formação da subjetividade, ainda carece de materiais e formações específicas. Ao adotar a ética Ubuntu como guia, este estudo descreve como a integração entre a figura ancestral do *Griot* e as tecnologias contemporâneas permitiu o fortalecimento do pertencimento e da autoestima da comunidade escolar. Assim, este texto propõe-se a demonstrar que a equidade escolar só é plena quando o reconhecimento da diversidade é tratado como um valor intelectual e um direito humano fundamental.

REFERENCIAL TEÓRICO

Linguagem e Letramento Racial: A Base Cognitiva para a Equidade

A fundamentação deste estudo ancora-se na compreensão de que a linguagem não é um processo neutro, mas um ato político voltado para a emancipação humana. Adaptando o pensamento de Bell Hooks (2013), a educação deve ser exercida como uma prática de liberdade. No contexto do V FLACC, essa premissa materializa-se na proposta de uma pedagogia que não

apenas ensina normas, mas desafia os sistemas de dominação que historicamente silenciaram a cultura material e imaterial de matriz africana. A equidade, aqui, é entendida como o direito de cada aluno acessar uma educação que respeite e valide sua origem.

Para que a educação seja de fato antirracista, é imperativo promover o letramento racial crítico. Trata-se de reeducar o olhar para identificar as nuances do racismo que permeiam discursos cotidianos e textos literários consagrados. Como defende Angela Davis, não basta a ausência de intenção discriminatória; é necessária uma ação afirmativa e consciente. O festival assume o compromisso de desconstruir preconceitos enraizados, garantindo que a diversidade de vozes na escola resulte em uma distribuição equânime de poder simbólico e representatividade.

Na Educação Infantil, o foco na linguagem ocorre por meio da ludicidade. Sabe-se que a subjetividade da criança negra é fragilizada quando ela não se vê representada nos suportes de leitura e brinquedos. O FLACC intervém nessa realidade ao propor multiletramentos que valorizam os traços fenotípicos e a ancestralidade. Ao oferecer espelhos positivos, a escola promove o acolhimento afetivo, que é a base para o desenvolvimento cognitivo. A equidade na infância começa pelo direito de ser e de se ver no mundo com dignidade e beleza.

A transição para o Ensino Fundamental exige que a educação antirracista se torne analítica. O conceito de Escrevivência, de Conceição Evaristo, torna-se central: a escrita não é dissociada da vida. O festival utiliza oficinas para que o aluno deixe de ser espectador e torne- se protagonista, compreendendo a influência africana como a própria gramática da nossa identidade. Quando um aluno negro escreve sua história guiado pela filosofia Ubuntu, ele está exercendo um direito de equidade intelectual que lhe foi negado por séculos.

A inclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um ato de justiça discursiva. Muitos desses alunos foram afastados da escola por processos de exclusão que silenciaram suas vozes. Ao trazer o Ubuntu para este público, o projeto resgata a dignidade de quem teve sua história negligenciada. A linguagem na EJA permite que o aluno ressignifique sua

trajetória, fortalecendo o laço de pertença. Essa é a face humana da equidade: garantir que o aprendizado seja um espaço de cura e reconhecimento para todas as idades.

Por fim, a formação continuada dos professores é tratada como um letramento docente. O educador precisa passar por uma “desaprendizagem” de padrões eurocêntricos para se tornar um agente de equidade. Como aponta Nilma Lino Gomes, o movimento negro tem educado o Brasil, e o FLACC apropria-se dessa força para transformar a escola em um território de resistência cultural. O professor, ao ser letrado racialmente, deixa de reproduzir estereótipos e passa a mediar o conhecimento de forma a valorizar a pluralidade de saberes que compõem a sala de aula.

Decolonização do Currículo: A Lei nº 10.639 como Instrumento de Justiça Institucional

A discussão sobre raça no âmbito das Linguagens exige o entendimento de que tais categorias são construções moldadas por discursos de poder. Conforme o Parecer CNE/CP nº 03/2004, a raça deve ser compreendida como uma categoria analítica capaz de desvelar as hierarquias que privilegiam determinados padrões estéticos. O FLACC utiliza esse entendimento para intervir no currículo escolar: se historicamente a língua foi usada para excluir, no festival ela assume a função de incluir e reparar danos históricos.

A Lei nº 10.639/2003 surge como o marco regulatório que sustenta a reestruturação dos objetos de conhecimento. O projeto em Canaã dos Carajás interpreta essa legislação não apenas como a obrigatoriedade de citar nomes negros, mas como uma exigência de descolonização do imaginário. Isso implica substituir a visão eurocêntrica por uma perspectiva pluriversal, onde a produção literária africana seja reconhecida como saber científico e alta literatura, garantindo equidade de prestígio entre diferentes culturas.

A filosofia Ubuntu, no lema "Eu sou porque nós somos", é a liga ética que conecta a lei à prática pedagógica. Enquanto o modelo tradicional foca no individualismo, o Ubuntu propõe uma ética de coletividade. No FLACC, essa filosofia orienta performances que celebram o "nós", fortalecendo a identidade do estudante. Em uma região de maioria preta e parda, essa abordagem curricular é um exercício de equidade, pois oferece ao aluno as ferramentas

para ele se situar como herdeiro de uma civilização potente.

Além disso, a aplicação da lei através do festival dialoga com o conceito de “movimento negro educador”. A educação antirracista promove uma reeducação das relações, onde o letramento vai além da decodificação; trata-se de um letramento de sobrevivência e afirmação. Ao alinhar os marcos legais às práticas de multiletramento, o FLACC consolida-se como uma iniciativa de vanguarda que utiliza a palavra como arma de combate ao epistemicídio, preparando os sujeitos para uma sociedade equânime e cidadã.

A descolonização proposta também atinge a gestão escolar. A equidade institucional é alcançada quando o calendário letivo, as decorações, as escolhas dos livros didáticos e as festividades deixam de ser monoculturais. O FLACC prova que é possível ter um currículo que respire a diversidade brasileira o ano todo. Essa mudança estrutural garante que a Lei 10.639 não seja um evento de “dia da consciência negra”, mas uma diretriz ética permanente que molda todas as interações dentro da unidade escolar.

Conclui-se que a justiça institucional em Canaã dos Carajás é buscada através da transparência e da representatividade. O currículo de linguagens, ao ser descolonizado, permite que o aluno branco desenvolva alteridade e o aluno negro desenvolva autoestima. Esse equilíbrio é a essência da equidade escolar: não se trata de inverter hierarquias, mas de destruí- las para que a humanidade de todos seja reconhecida. O FLACC é a prova viva de que a lei, quando aplicada com intencionalidade pedagógica, transforma a escola em um quilombo de saber.

VIVENCIANDO A EQUIDADE: O MULTILETRAMENTO NO V FLACC

A implementação das ações no V FLACC partiu da premissa de que a linguagem e a educação são as ferramentas primordiais para a reengenharia social. Além de reinterpretar nossa história sob o ângulo das culturas afro-brasileiras e indígenas, a educação escolar abre a possibilidade de transformação. Sabemos que as crianças sentem precocemente os impactos do preconceito; portanto, garantir um ambiente que valorize a diversidade é uma medida de equidade urgente para reverter a desigualdade de oportunidades que o racismo gera.

Escrevivência e Autoria: Garantindo o Direito à Voz

As oficinas literárias do FLACC foram o palco onde a transformação começou a ganhar corpo através da palavra. Elas não foram configuradas como espaços de gramática normativa, mas como laboratórios de subjetividade. Ao introduzir a “Escrevivência”, as práticas permitiram que os estudantes utilizassem a escrita para narrar suas próprias raízes. Esse exercício é fundamental para a equidade, pois devolve ao sujeito marginalizado o poder de definir sua própria narrativa, fugindo dos rótulos impostos pela cultura hegemônica.

O 4º Concurso de Desenho e Redação, sob o tema “Raízes e Versos”, serviu como o ápice dessa produção. Nele, poesia e crônica foram veículos para denunciar o racismo e celebrar a intelectualidade negra. A análise das produções revelou que os alunos dialogaram com autores contemporâneos, provando que o letramento literário gera engajamento profundo. A equidade aqui se traduz em excelência intelectual: os alunos mostraram que, quando têm acesso a referências de sua própria cultura, sua produção acadêmica atinge novos patamares de qualidade.

A culminância desse processo evidenciou o fortalecimento do pertencimento territorial. O exercício da Escrevivência transcendeu o papel, transformando a sala de aula em um espaço de escuta ativa. Esse movimento foi essencial para que os estudantes se percebessem como sujeitos históricos, capazes de ressignificar suas trajetórias. Em uma rede de ensino pública, garantir que o aluno tenha orgulho de sua história é o primeiro passo para garantir que ele lute por seu espaço na sociedade, reduzindo as brechas de desigualdade social.

Além disso, as oficinas literárias integraram diferentes linguagens, como o slam e a poesia falada, que são expressões típicas da juventude negra urbana. Ao validar esses gêneros como “literatura”, o FLACC promove uma equidade de gêneros textuais, quebrando o preconceito acadêmico contra as manifestações periféricas. O resultado foi um aumento expressivo no interesse pela leitura, pois os alunos passaram a ver os livros não como objetos distantes, mas como extensões de suas próprias vozes e vivências.

Por fim, os resultados demonstraram que o letramento antirracista deve

ser contínuo. Ao oferecer ferramentas linguísticas e suporte teórico para que o aluno tome a palavra, o projeto não apenas formou leitores, mas cidadãos críticos. A palavra, outrora usada para silenciar, tornou-se, através do FLACC, uma ferramenta de libertação. A equidade escolar é alcançada quando cada estudante, independentemente de sua cor, sente que sua voz tem o mesmo peso e valor dentro do fórum democrático que é a escola.

O "Griot Digital": Oralidade como Tecnologia de Equidade

A figura do Griot foi resgatada como uma metodologia viva. Nas oficinas, a oralidade foi trabalhada como um gênero de resistência. O festival incentivou o uso de podcasts e rádios escolares para que os alunos atuassem como "Griots Modernos". Essa transposição demonstra que os multiletramentos no FLACC ocorreram na convergência entre o tradicional e o tecnológico. A equidade digital foi promovida ao dar acesso a ferramentas de ponta para que os alunos pudessem difundir saberes que tradicionalmente eram apenas orais.

Nessa perspectiva, a oralidade deixa de ser vista como fala cotidiana para ser compreendida como gênero complexo, com ritmos e potências performáticas próprias. Ao gravar o saber dos anciãos em podcasts, o aluno exerce uma dupla função: recepção da tradição e produção técnica. Esse exercício de tradução cultural exige que o estudante selecione léxicos e entenda a retórica africana como contra-discurso à hegemonia escrita eurocêntrica, equilibrando as balanças do saber.

A atuação como "Griots Modernos" promoveu justiça cognitiva, ao colocar no mesmo patamar o saber acadêmico e o saber ancestral de Canaã dos Carajás. O uso da tecnologia não serviu apenas para modernizar o evento, mas para garantir a perenidade das memórias capturadas. Uma vez digitalizadas, as histórias de resistência tornam-se arquivos vivos. Assim, o multiletramento no FLACC consolidou uma ética de cuidado com a palavra, onde o estudante aprende que narrar a história do outro é uma forma de existir coletivamente.

O impacto desse eixo tecnológico foi visível na democratização da informação. Os podcasts produzidos foram compartilhados em redes sociais, alcançando famílias que muitas vezes não frequentam o espaço escolar físico.

Isso expande a equidade para além dos muros da escola, promovendo um letramento comunitário. A tecnologia, sob a ótica Ubuntu, torna-se um instrumento de conexão humana, garantindo que o conhecimento produzido na escola circule e transforme a realidade social do entorno.

Ao final, o projeto Griot Digital mostrou que a tradição oral não é oposta à tecnologia, mas sua aliada. Em uma sociedade que privilegia o escrito, dar poder ao áudio e à voz é um ato revolucionário de equidade pedagógica. Os estudantes aprenderam que suas vozes – com seus sotaques, gírias e ancestralidade – são dignas de serem ouvidas em qualquer plataforma digital, rompendo com o estigma de que o saber digital pertence apenas a um determinado grupo social ou econômico.

Semiótica Visual e a Ressignificação de Símbolos

A semiótica das oficinas de artes visuais permitiu uma leitura crítica das imagens. A confecção de máscaras foi acompanhada de estudos sobre significados rituais. Esse processo é um exercício de letramento visual, onde o aluno aprende a decodificar símbolos que fogem do padrão ocidental. A equidade estética ocorre quando a escola ensina que não existe um único padrão de beleza, permitindo que alunos negros se sintam belos e representados em suas criações artísticas, combatendo séculos de depreciação da imagem negra.

Essa imersão proporcionou alfabetização visual crítica, onde o suporte artístico torna- se um texto. Ao confrontar o padrão eurocêntrico com a estética africana, os estudantes foram provocados a perceber que o "belo" é uma construção cultural. Essa percepção é fundamental para as Linguagens, pois permite identificar como as imagens foram usadas para estereotipar corpos negros e como podem ser ressignificadas para exalar dignidade e inteligência estética, promovendo uma cura simbólica.

A integração da mascote Arara-Azul com a iconografia africana funcionou como um potente exercício de hibridismo cultural. A junção de elementos amazônicos com padrões da diáspora africana criou uma nova sintaxe visual. Essa mistura ensinou que as identidades não são isoladas, mas processos de tradução. A produção artística no festival não foi apenas

contemplativa, mas um ato de design identitário, onde cada aluno, ao pintar ou esculpir, estava reescrevendo sua imagem no mundo e fortalecendo o "nós" coletivo.

Além das máscaras, as oficinas de moda e tranças afro trouxeram a discussão sobre a política do corpo. O cabelo e a vestimenta foram trabalhados como linguagens que comunicam resistência e ancestralidade. Discutir equidade através da estética é vital na escola, pois o racismo muitas vezes se manifesta no toque e no olhar sobre o corpo do outro. Ao celebrar a estética negra, o FLACC criou um ambiente de segurança psicológica onde todos os estudantes puderam expressar sua identidade visual sem medo de julgamentos.

O impacto visual do festival transformou o cenário escolar. Murais grafitados por alunos, exposições de artes plásticas e performances de dança ocuparam os corredores. Essa ocupação do espaço público escolar por símbolos de matriz africana é uma ação de equidade espacial. A escola deixa de ser um lugar de paredes brancas e referências europeias para se tornar um espelho da diversidade brasileira, educando o olhar de quem passa por ali para uma nova realidade estética e racial.

Concluiu-se que o trabalho com a semiótica visual no FLACC foi essencial para desconstruir o “racismo visual”. Através da arte, os alunos aprenderam que a diversidade é a maior riqueza da humanidade. A produção visual tornou-se um manifesto de equidade, reafirmando que em Canaã dos Carajás, a arte é uma ferramenta de justiça social, onde cada cor, cada traço e cada forma africana contribui para a construção de uma sociedade mais justa e visualmente democrática.

ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS E AÇÕES PEDAGÓGICAS: O IMPACTO DO “EU SOU PORQUE NÓS SOMOS”

A análise dos resultados colhidos durante e após o V FLACC permite aferir que a aplicação da filosofia Ubuntu na educação básica de Canaã dos Carajás gerou um deslocamento de paradigma pedagógico. No campo das Linguagens, observou-se uma mudança significativa no comportamento discursivo da comunidade escolar. Onde antes imperava o silenciamento ou o

desconforto sobre as questões raciais, passou a existir um vocabulário de afirmação e letramento racial crítico. Os multiletramentos vivenciados permitiram que a teoria antirracista saísse do papel e se tornasse uma prática social cotidiana, onde o respeito à diferença é a base da convivência.

O impacto pedagógico mais visível foi percebido na melhoria do clima escolar e na participação ativa das famílias. Ao verem a cultura negra sendo tratada com o rigor acadêmico e a dignidade artística que o FLACC proporcionou, pais e responsáveis negros sentiram-se, muitas vezes pela primeira vez, representados e acolhidos pela instituição. Isso demonstra que o festival, enquanto evento de letramento, cumpriu sua função política de equidade: ele diminuiu a distância entre a cultura do lar e a cultura da escola, validando a herança familiar como um saber escolar legítimo e potente.

Além disso, a transversalidade do tema nas diversas modalidades (AEE, EJA, Educação Infantil e Fundamental) comprovou que a linguagem é o fio condutor de uma educação integral. A inclusão de tecnologias digitais e expressões artísticas contemporâneas garantiu que o projeto não ficasse restrito a um "passado africano" fossilizado, mas discutisse o presente e o futuro da população negra no Brasil. Combater o epistemicídio através da valorização da ciência, da moda e da tecnologia negra é uma estratégia de equidade que prepara os estudantes para um mercado de trabalho e uma vida social onde sua identidade seja vista como um ativo, não como um obstáculo.

Nesse contexto, a filosofia Ubuntu manifestou-se na superação do individualismo competitivo em prol de uma aprendizagem colaborativa. Como aponta Nilma Lino Gomes (2017), o Movimento Negro educador ensina que a diversidade é um valor político e pedagógico fundamental. No festival, essa máxima materializou-se na organização das oficinas e apresentações, onde o sucesso de um estudante era celebrado como a vitória do grupo. Esse 'NÓS' coletivo funcionou como um antídoto ao racismo estrutural que opera através da fragmentação da identidade e do isolamento do sujeito negro, promovendo uma cura coletiva pelo pertencimento.

Sob a perspectiva das Linguagens, a vivência do festival permitiu o que Muniz Sodré define como a forma-presença da cultura negra, em que o saber não é apenas intelectual, mas sensível, corporal e estético. Ao integrar a

música e a performance ao currículo, o FLACC validou saberes que a tradição eurocêntrica costuma marginalizar. Essa prática está em total consonância com as metas da Agenda 2030 para a equidade. A análise demonstrou que, ao reconhecerem a África como berço de tecnologias complexas, os estudantes desenvolveram alteridade e empatia, reduzindo drasticamente os episódios de bullying e discriminação no ambiente escolar.

Por fim, o 'Eu sou porque nós somos' refletiu-se na construção de uma comunidade de fala ampliada que ocupou as praças de Canaã dos Carajás. O festival forçou uma reeducação do olhar de toda a cidade. A análise das produções finais – dos grafites aos podcasts – revelou que o tema antirracista deixou de ser um conteúdo de datas comemorativas para se tornar a espinha dorsal de um projeto de cidade mais justa. A vivência prática do FLACC provou que, quando a linguagem é pautada pela humanidade compartilhada, a escola cumpre sua missão de transformar a dor do racismo em potência de criação e equidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões suscitadas pela análise do V FLACC permitem concluir que a transposição da filosofia Ubuntu para o cotidiano escolar representou um marco na gestão pedagógica municipal. Ao adotar o princípio da coletividade, o festival não apenas cumpriu a obrigatoriedade legal da Lei nº 10.639/03, mas deu um passo decisivo em direção à equidade real, ao humanizar o currículo e centralizar a identidade negra como potência criativa. O relato demonstrou que a educação antirracista, quando estruturada como política pública contínua e intencional, é capaz de alterar a trajetória de vida dos estudantes, fortalecendo sua autoestima e visão de futuro.

Os resultados evidenciaram que o combate ao racismo estrutural na escola exige mais do que celebrações pontuais; requer uma mudança metodológica profunda que valorize os multiletramentos e a ancestralidade. A figura dos “Griots modernos” provou ser uma estratégia eficaz para engajar as novas gerações, permitindo que a voz e a memória da população negra ocupem espaços de poder tecnológico e visibilidade social. Verificou-se que a tecnologia e a tradição oral podem convergir para a construção de um

letramento racial que é, ao mesmo tempo, crítico e transformador da realidade local.

A experiência também reafirmou que a formação continuada do corpo docente é o pilar de sustentação para qualquer prática de equidade. O festival funcionou como um laboratório de descolonização do pensamento para os educadores, desafiando-os a reconstruir suas práticas pedagógicas sob novas bases éticas. A integração de toda a comunidade escolar, desde a Educação Infantil até a EJA, demonstrou que o acolhimento afetivo e o reconhecimento cultural são direitos fundamentais que impactam diretamente na permanência e no sucesso escolar do estudante, combatendo a evasão e o fracasso escolar seletivo.

A filosofia Ubuntu ensinou que a educação para a diversidade beneficia a todos: enquanto os alunos negros recuperam sua dignidade histórica, os alunos não negros são convidados a uma convivência pautada pelo respeito e pela valorização da pluralidade que constitui a nação. A equidade, portanto, não é um benefício para um grupo, mas um ganho para toda a sociedade, que passa a contar com cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para lidar com as complexidades de um mundo globalizado e diverso.

Em suma, o V FLACC 2024 consolida-se como uma tecnologia social de educação para a equidade que merece ser estudada e replicada em outros contextos brasileiros. A principal lição deste relato é que a escola pública pode, e deve, ser o território onde se desconstroem as hierarquias raciais e se cultiva uma nova ética de humanidade compartilhada. O festival provou que a arte e a literatura são as ferramentas mais poderosas para essa transformação, pois atingem o coração do sujeito e reformulam sua visão de mundo.

Espera-se que este capítulo contribua para o debate acadêmico sobre políticas afirmativas e equidade escolar, reafirmando que uma educação de qualidade para todos só é possível se for, em sua essência, radicalmente antirracista e profundamente humana. Canaã dos Carajás, através do FLACC, deixa um legado de esperança e uma metodologia clara: para construir a equidade, é preciso primeiro reconhecer que a diversidade é a nossa maior

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

CANAÃ DOS CARAJÁS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto V Festival Artístico e Literário de Canaã dos Carajás (FLACC) 2024**: Educação Antirracista: “Eu sou porque nós somos”. Canaã dos Carajás, PA: SEMED, 2024.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. (Referência fundamental para o conceito de *Escrevivência* citado no texto).

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Referência técnica para o termo *Multiletramentos* usado no seu relato).

SANTOS, Neli Edite dos (org.). **Construindo uma educação antirracista**: reflexões, afetos e experiências. Curitiba: CRV, 2022.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017. (Referência para o conceito de *forma- presença* e corpo como linguagem).

CAPÍTULO 14

UM PROJETO PEDAGÓGICO ANTIRRACISTA NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EDISON PEDRO DA SILVA

Pedro Luiz do Nascimento Neto[1]; Leila Sousa Lima[2]

[1] Discente do Doutorado Profissional em Ensino de História (Profhistória) na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, turma 2025-2028. Professor da Rede Municipal de Educação de Canaã dos Carajás-PA. E-mail: pedro25nascimento@hotmail.com.
[2] Especialista em Letras. Professora da Rede Municipal de Educação de Canaã dos Carajás-PA. E-mail: leilarr1981@gmail.com.

RESUMO:
Este trabalho tem como finalidade discorrer sobre a necessidade de inserção da Educação Antirracista na Educação Infantil. Num primeiro momento demonstramos o caráter pedagógico dessa modalidade educacional, seus fundamentos legais e curriculares. Em seguida, apresentamos um estudo de caso de projeto pedagógico desenvolvido no NEI Edison Pedro da Silva em Canaã dos Carajás-PA. O aporte teórico metodológico se fundamentou no campo da pesquisa qualitativa. Os resultados indicam possibilidades para realização de atividades que valorizem a identidade afrobrasileira e indígena desde a mais tenra idade.
Palavras-chave: Educação Infantil; BNCC; História e Cultura Afrobrasileira.

INTRODUÇÃO

No *Dicionário de Ensino de História* (2019), publicação organizada pelas historiadoras Marieta de Moraes e Margarida Maria Dias, o verbete *Currículo de História*, elaborado por Carmem Gabriel, assevera que a palavra currículo "faz referência tanto ao percurso/caminho (substantivo) como ao ato de percorrer (um verbo). Seu significado oscila, pois, entre a ideia de um objeto material e uma experiência pessoal" (Gabriel, 2019, p.72). A partir dessa noção, segundo a qual o currículo indica um caminho percorrido ou a percorrer, nos

propomos discutir neste artigo, possibilidades para a desenvolver a Educação Antirracista na Educação Infantil.

Esta proposta é fruto de reflexões amadurecidas no âmbito do 5º Festival Artístico e Literário de Canaã dos Carajás (FLACC), norteado pelo tema 'Educação Antirracista: Eu sou porque nós somos', em estreito diálogo com os debates contemporâneos sobre o Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira. A investigação teórico-metodológica ganhou materialidade por meio da análise das práticas desenvolvidas durante todo o festival. A partir da articulação entre a formação acadêmica e a experiência do festival, evidenciou-se a urgência de uma abordagem ficando evidente para nós o quanto é necessário a abordagem da temática em todos os níveis e modalidades de ensino e, que, entre eles, a pré-escola é segmento educacional menos atendido por materiais pedagógicos, formações de professores e políticas educacionais voltados para Educação Antirracista.

Conforme Kabengele Munanga nos afirma, sendo: “o Brasil, um país que nasceu justamente do encontro de culturas e civilizações, não pode se ausentar desse debate” (Munanga, 2015, p. 22). Todos os brasileiros, desde a infância possuem o direto ao conhecimento sobre suas raízes históricas, sobre as origens comunitárias e familiares. Não se pode admitir que apenas uma identidade, a do colonizador europeu, seja-nos imposta como referêncial civilizatório. A escola, destarte, deve apresentar, promover e respeitar a pluralidade cultural. Desse modo, a Lei 10.639/2003 e, consequentemente, as *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2004), constituem, como bem defende Sales Augusto Santos (2005), a culminância de um longo processo de lutas do povo negro em nosso país.

Ao avançarmos para a contribuição metodológica deste estudo, utilizaremos a pesquisa qualitativa, que, de acordo com Ludke e André (2018), para ser aplicada em temas educacionais, deve pressupor a confrontação entre os dados coletados e o referencial teórico previamente estabelecido por outros pesquisadores. Em outras palavras, inicia-se com a pesquisa bibliográfica, para em segunda, realizar a utilização da análise documental. Assim, os resultados

gerados com base nesse método de pesquisa são alcançados por meio da prática da sistematização. Ou, conforme afirmado pelas autoras:

> Esses conhecimentos são, portanto, frutos da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se construiu a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado (Ludke; André, 2018, p.82).

De qualquer modo, segundo Chizzotti (2010), o pesquisador deve buscar recursos que ajudem a responder ao problema de pesquisa, fundamentando as hipóteses propostas e fazendo referência ao viés teórico selecionado. Nesse sentido, em nosso estudo, utilizaremos artigos disponibilizados no acervo da disciplina, livros impressos e disponíveis eletronicamente, além de documentos acessíveis em sites especializados sobre Educação Antirracista na internet.

Nossa finalidade é contribuir para o debate sobre currículo escolar, tendo como foco a Educação Antirracista, como também, pretendemos instigar a realização de novos estudos sobre a questão.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A Educação infantil, no contexto da legislação brasileira, é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, com atenção principal ao desenvolvimento integral da criança. Contudo, nem sempre foi assim, pois, antes da Constituição de 1988, a educação de crianças menores de 6 anos era tida como uma responsabilidade exclusiva da família e procurava-se garantir apenas a assistência social pelo Estado. Em casos de abandono ou morte dos pais e ou tutores as mesmas poderiam ser encaminhadas para instituições de acolhida ou para famílias adotivos.

Nesse sentido, a *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988 foi o principal marco para a institucionalização da Educação Infantil no âmbito educacional, ao estabelecer em seu Artigo 208, inciso IV, que é dever do Estado garantir: “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL,

2024, p.74). Determinação esta, que elevou a Educação Infantil ao patamar de direito social, atribuindo ao poder público a responsabilidade por sua oferta.

Por outro lado, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), promulgada pela Lei nº9394 em 20 de dezembro de 1996, detalha e regulamenta os princípios e fins da educação brasileira, incluindo a educação infantil, aperfeiçoando, desta forma, o entendimento legal para assegurar o direito das crianças à educação e ao cuidado nas primeiras fazes da vida.

Nos artigos 29 e 30 e 31 da referida lei, encontramos os limites de sua abrangência, ou seja, a estrutura pedagógica de sua implementação pelas redes federal, estadual e municipal.

O Art. 29 afirma o caráter pedagógico dessa modalidade educacional: “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, 2021, p.24). Enquanto o Art. 30 discorre sobre a os estabelecimentos de ensino, dividindo-os em creches (para crianças de até 3 anos de idade) e pré-escolas (para crianças de 4 a 5 anos de idade). Já o Art. 31 delimita os contornos administrativos, relacionados: à avaliação (Realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o fim de aprovação ou reprovação, sendo garantido o acesso ao Ensino Fundamental); à carga horária (cuja mínima anual deve ser 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos); ao atendimento diário (comportando 4 horas por dia para meio turno ou 7 horas para jornada completa); ao controle de frequência (na qual exige-se o mínimo de 60%); e à documentação (que envolve a expedição de certificados, atestados de matrícula, relatório de desenvolvimento, etc.)

Por conseguinte, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) promulgado pela Lei nº 8069 em 13 de julho de 1990, reforça a proteção integral da criança e do adolescente e, no que tange à educação, estabelece em seu Artigo 54, inciso IV, que é dever do Estado assegurar: "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" (BRASIL, 1990, p.43). Não obstante, o ECA também impõe, no Art. 55, aos pais ou responsáveis a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino, o

que se torna fundamental na procura por erradicar a evasão escolar. Pois confere aos estabelecimentos de ensino a legitimidade na realização buscas ativas pela comunidade, daquelas crianças que não estiverem devidamente matriculadas por negligência de seus responsáveis.

Se torna ainda necessário reconhecer contribuição do *Plano Nacional de Educação* (PNE), promulgado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o qual foi elaborado no Governo da presidente Dilma Rousseff, cujo lema, não por acaso, era *Pátria Educadora* e que tinha como principal meta no âmbito educacional a expansão da oferta de creches em todo o país[2], com o fim de direcionar as políticas públicas em educação durante 10 anos. Apesar de sua data limite ter sido estabelecida para o ano passado, o presidente Luíz Inácio Lula da Silva, devido à não execução de suas determinações e à pouca efetividade de seus objetivos, estendeu, pela Lei nº 14.934 de 25 de julho de 2024, seu prazo de vigência até o dia 31 de dezembro do corrente ano de 2025.

Dessa forma, ao estabelecer metas e estratégias para a política educacional brasileira para um período de dez anos. A Meta 1 do PNE era universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de 3 (três) anos até o final de sua vigência. Esta meta se relaciona diretamente com a constatação de Talita Silva (2024) de que a partir da década de 1990 há uma crescente "participação feminina no mercado de trabalho brasileiro" (Silva et al, 2024, p. 17), demandando, com isso, a universalização da pré-escola, apesar da ressalva de que essa situação não é geral, mas apenas em relação a determinadas cidades e estados, aplicando-se sobretudo às regiões metropolitanas.

[2] Durante o governo Dilma Rousseff, tendo como secretário de Educação Aloísio Mercadante, o Programa Brasil Carinhoso criado pela Medida Provisória nº 570, de 14 de maio de 2014, além de promover alimentação de qualidade a mais de 2,5 milhões de crianças que viviam na extrema pobreza, previa a construção de 6 mil escolas e creches para a Educação Infantil e aquisição de equipamentos e mobiliário. Em nosso município, Canaã dos Carajás-PA, houve a instalação de estrutura em módulos pré-fabricados para a construção de uma creche pela adesão ao Programa Brasil Carinhoso, porém, a obra foi paralisada devido ao golpe legislativo sofrido pelo governo Dilma Rousseff em 2016, que a depôs e nomeou seu vice, Michel Temer, presidente do Brasil. Felizmente as obras foram retomadas e a creche foi inaugurada em 14 de agosto de 2020 como Núcleo de Educação Infantil Edson Pedro, em homenagem a um dos vigilantes escolares mais antigo da rede municipal de educação, sendo esta também a unidade escolar onde se desenvolveu o projeto analisado neste estudo.

Percebemos, assim, que a legislação brasileira demonstra um avanço significativo na garantia do direito à educação infantil. Desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB, ECA, e PNE, o Brasil construiu um arcabouço legal que visa assegurar o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos. A obrigatoriedade da pré-escola e a meta de ampliação das vagas em creches reforçam o compromisso do Estado com essa etapa fundamental da educação, embora desafios relacionados à qualidade e à universalização da oferta ainda persistam.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL PELA BNCC

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), promulgada pela Lei nº 13.415 em 20 de dezembro de 2017 e implantada a partir do ano seguinte nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio é a principal referência organizativa curricular do Brasil. Antes da BNCC outros dois documentos foram muito importantes para orientação curricular da Educação Infantil. Um deles é o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (RCNEI) publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 12 de outubro de 1998, que foi um progresso para o período, mas funcionava mais como uma diretriz para os conteúdos e metas de aprendizagem do que um documento que colocava a criança e sua identidade no centro das atenções. O outro são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), lançada pelo MEC em 4 de agosto de 2009, constituindo um avanço por colocar “o foco nas interações e na brincadeira como eixos estruturantes do currículo, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis” (Nova Escola, 2018, p. 17).

A propósito, no que ser refere à Educação Infantil, a BNCC parte do pressuposto de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, com singularidades e capacidades próprias. Ela não é um "adulto em miniatura", mas sim um sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, explora, investiga e constrói conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Essa concepção implica que as práticas pedagógicas devem ser centradas na criança, respeitando seu tempo, seus interesses e suas formas de aprender.

Para garantir o desenvolvimento integral das crianças, a BNCC estabelece seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que devem ser assegurados em todas as propostas pedagógicas da Educação Infantil. Esses direitos são indissociáveis e se interligam, promovendo uma educação que valoriza a criança em sua totalidade: a) Conviver; b) Brincar; c) Participar; d) Explorar; e) Expressar; e f) Conhecer-se. Esses direitos devem permear todo o planejamento e a execução das atividades na Educação Infantil, garantindo que as crianças tenham oportunidades ricas e diversificadas para se desenvolverem plenamente.

Outrossim, a organização do currículo da Educação Infantil se divide em cinco Campos de Experiências. Essa organização reconhece que as crianças aprendem por meio de suas interações, brincadeiras e explorações do mundo. Os Campos de Experiências são arranjos curriculares que acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. São eles: I) O eu, o outro e o nós; II) Corpo, gestos e movimentos; III) Traços, sons, cores e formas; IV) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e V) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Todos os Campo de Experiências possui objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para cada faixa etária, os quais detalham o que se espera que as crianças aprendam e desenvolvam em cada um deles.

Tendo em vista que não há a exigência de aprovação ou reprovação por meio da aplicação de avaliação da aprendizagem, os registros de observações, portfólios, relatórios descritivos e outras formas de documentação pedagógica são ferramentas importantes para a avaliação na Educação Infantil. Dessa forma:

> Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento traçados para a Educação infantil representam compromissos que as escolas e os educadores devem assumir com e para as crianças. Tais objetivos não incluem apenas comportamentos, habilidades e conhecimentos, mas também vivências nos campos de experiência dos quais as interações e brincadeiras fazem parte como eixos estruturantes (Trovato, 2024, p.31).

A BNCC, portanto, busca assegurar que a Educação Infantil seja uma etapa com identidade própria, que valorize a criança em sua integralidade e

que a prepare para as próximas etapas da vida escolar, sem antecipar conteúdos ou práticas do Ensino Fundamental.

COMO ABORDAR A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil desempenha um papel crucial na formação da identidade e dos valores das crianças. É nesse período que se iniciam as percepções sobre si mesmas, sobre o outro e sobre as diferenças. Abordar a educação antirracista desde a primeira infância não é apenas uma necessidade social, mas um imperativo ético e legal, visando construir uma sociedade mais justa, equitativa e respeitosa com a diversidade. Nesse sentido, torna-se importante desenvolver práticas educativas que elevem a autoestima dos educandos desde a educação infantil, pois, em muitos casos, crianças negras são motivo de zombaria e humilhação, tendo sua humanidade negada por meio de apelidos, xingamentos e/ou exclusão.

As crianças, desde muito cedo, percebem as diferenças e são influenciadas pelo ambiente em que vivem, absorvendo, geralmente de forma inconsciente, preconceitos e estereótipos presentes na sociedade. Há vários relatos de educadores, pais e até mesmo alunos corroborando essa situação:

> De acordo com Perla, que leciona para os Anos Iniciais do Fundamental, muitos estudantes chegam à escola com o que caracteriza uma das mais nefastas facetas do racismo, o “auto-ódio”. Ele tem como origem o colonialismo invisível praticado por meios de comunicação, que privilegia um visual eurocentrado (Nova Escola, 2023, p.37).

Ignorar a questão racial na Educação Infantil é permitir que esses preconceitos se enraízem, dificultando a desconstrução em etapas posteriores da vida. A educação antirracista, portanto, busca intervir proativamente, promovendo o reconhecimento, a valorização e o respeito às diversas identidades étnico-raciais. É crucial que a escola ofereça um ambiente onde todas as identidades sejam valorizadas e onde as crianças negras/indígenas, em particular, possam construir uma autoimagem positiva, reconhecendo-se e sendo reconhecidas em sua beleza e potência.

A educação antirracista na Educação Infantil é amparada por marcos legais importantes: A Lei nº 10.639, promulgada no dia 9 de janeiro de 2003 e a

Lei nº 11.645, promulgada em 10 de março de 2008. A primeira torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas e a segunda insere os indígenas nessa determinação, em todos os níveis e modalidades, incluindo a Educação Infantil, embora a aplicação nessa etapa seja mais focada na valorização da diversidade e na representatividade.

Entretanto, A implementação da educação antirracista na Educação Infantil, embora essencial, pode apresentar desafios. Um desses desafios se relaciona aos materiais (livros didáticos, paradidáticos e literários, reportagens, vídeos, jogos e brinquedos) acessíveis para as atividades em sala de aula. Contudo, reconhecemos que hoje já se encontram diversos instrumentos didático-pedagógicos disponível gratuitamente na internet, nas bibliotecas das escolas ou em sites de lojas virtuais, fáceis serem encontrados, possibilitando ao educador a aquisição com o fim de promover as temáticas antirracistas.

Salientamos dentre os materiais recém-publicados a obra *Mulheres afro-atlânticas e ensino de História* (2023), organizado por Iamara Viana e Valéria Costa, que apresenta um repertório de saberes e resistências das mulheres negras, além de proposições para a prática decente, que exercitam a reflexão crítica dos educandos e podem ser adequados aos diferentes níveis e modalidades da educação básica. A propósito, em um de seus artigos, intitulado *Histórias cruzadas de mulheres negras: por um ensino de História antirracista e antissexista do Brasil republicano*, Juçara da Silva Barbosa de Mello conta a história de duas mulheres negras. Uma delas é Ruth Telles de Menezes, uma professora formada que deu aulas em Santo Aleixo entre 1934 e 1953. A outra é Lúcia de Souza, uma operária e militante sindical que era aluna de Ruth. A autora destaca que tornar essas trajetórias mais visíveis, cheias de protagonismos históricos diversos, ajuda a combater o preconceito e a discriminação de gênero e raça (Mello, 2023).

Outro desafio diz respeito aos assuntos contidos nos programas educacionais, sendo que um currículo antirracista não pode se fundamentar somente em listas de conteúdo a serem abordados. Muitas vezes acontece “que os profissionais da Educação têm de preencher, nos conteúdos, os vazios que ficaram sobre as questões étnico-raciais.” (Nova Escola, 2023, p.40). Com isso, ao invés de se desenvolver uma estrutura curricular equânime em todos

os Estados da federação, ocorrem iniciativas pontuais, dirigidas por iniciativa dos professores mais identificados com a temática.

Apontamos para o fato de que esses e outros desafios precisam ser superados para que possamos avançar nessa pauta, pois a educação antirracista não é um projeto com início e fim, mas um compromisso contínuo.

UM PROJETO PEDAGÓGICO ANTIRRACISTA NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EDISON PEDRO DA SILVA

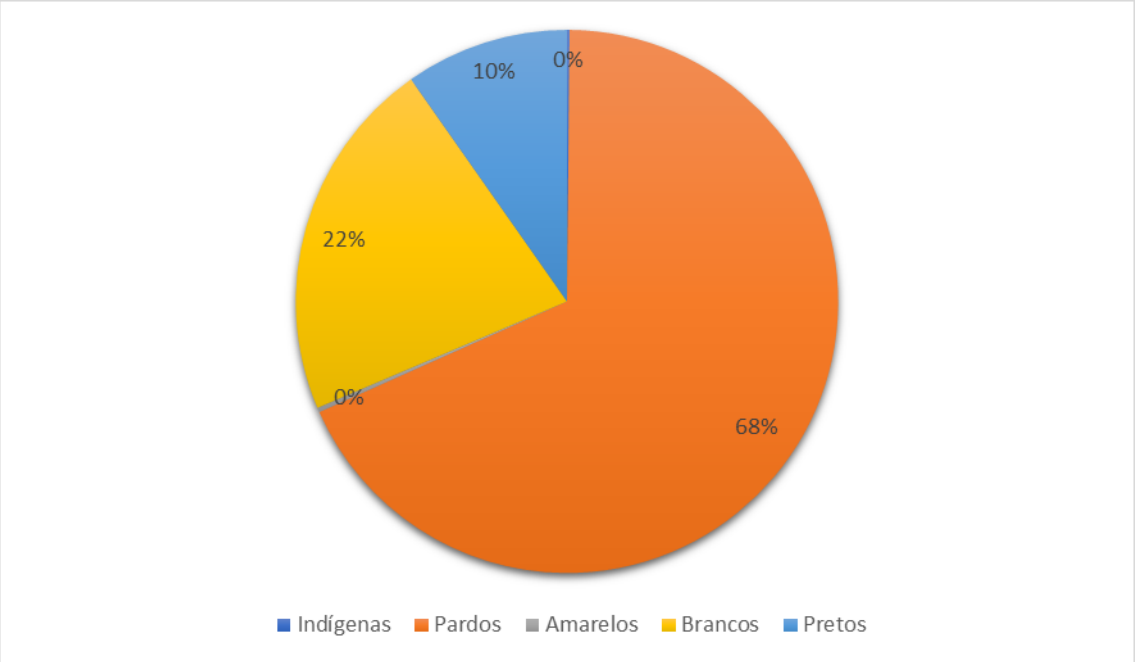
A escola, como instituição social, tem o dever de ser um espaço de desconstrução do racismo e promoção da equidade, prática esta que deve se fazer presente nas salas de aula não somente um determinado dia ou mês do ano – como por exemplo quando se comemora o *Dia da Consciência Negra* – mas deve estar inserida no desenrola do calendário escolar. Desta feita, a Rede Municipal de Educação de Canaã dos Carajás-PA, promove, todos os anos, o *Festival Artístico e Literário* (FLACC), prevendo a realização de atividades nas escolas durante todo o ano letivo, cuja culminância ocorre na Semana da Consciência Negra em novembro.

No ano de 2024, o tema do projeto elabora para o V FLACC foi: “Educação Antirracista: eu sou porque nós somos”. A máxima teve como inspiração no termo Ubuntu, que se trata de uma filosofia de vida a ser praticada e, nas palavras do arcebispo sul-africano, contemporâneo de Nelson Mandela, Desmond Tutu – no prefácio para o livro *Ubuntu todos os dias* de Mungi Ngomane –: “Quem tem ubuntu tem o cuidado de andar pelo mundo como alguém que reconhece o valor infinito de todos com quem se relaciona. Portanto, não é simplesmente uma maneira de se comportar; é, de fato, uma maneira de ser!” (Tutu, 2023, p. 8).

A propósito, além de se fundamentar na legislação educacional citada acima, o projeto do V FLACC dialoga com a história e cultura locais, visto que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do censo de 2022, a população de Canaã dos Carajás-PA é composta predominantemente de autodeclarados negros (pretos e pardos) – pois numa população de 77.079 habitantes, se declararam brancos 16.694 (21,7%),

pardos 52.546 (68,2%), pretos 7.515 (9,8), amarelos 204 (0,2%) e indígenas 120 (0,1) – conforme se verifica no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Composição étnico-racial em Canaã dos Carajás pelo censo de 2022.



Fonte: IBGE, portal cidades. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/canaa-dos-carajas/panorama Acessado em 25 de julho de 2025, às 19h22.

A implementação da educação antirracista na educação básica requer um planejamento cuidadoso e a utilização de estratégias pedagógicas que integrem a temática racial no cotidiano da escola, de forma lúdica e respeitosa à cada faixa etária. Nesse sentido, a finalidade principal do projeto foi:

> Promover o conhecimento e a valorização em relação a diversidade cultural canaense, destacando a importância da cultura afro-brasileira e das raízes presentes na identidade cultural brasileira, por meio de investigações, do incentivo à leitura e de práticas pedagógicas, envolvendo múltiplas linguagens e contribuindo com a educação antirracista. (Canaã dos Carajás, 2024, p. 13).

A Educação Infantil do município, contando com 8 Núcleos (creches e pré-escolas), fez parte das instituições que deveriam realizar as atividades previstas para o V FLACC, porém, devido a especificidade de sua atuação pedagógica, cada equipe escolar dos Núcleos de Educação Infantil (NEI) teve consentimento para elaborar seu próprio projeto didático. Neste trabalho, então, discorreremos sobre o projeto didático intitulado: “Canaã, África e eu: a

cultura e as cores de nossa história", elaborado pelo Núcleo de Educação Infantil Edson Pedro da Silva, que comporta turmas de maternal I, II, III e períodos I e II, com alunos de 3 a 5 anos.

Por conseguinte, como nos diz Paulo Freire (1991), a leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita. Assim, percebemos que as crianças estabelecem bem cedo o contato com o mundo externo, recriando situações desafiadoras, satisfazendo a curiosidade e desenvolvendo um modo pessoal de enxergar a vida, o que lhes ajuda em converter-se em um ser humano singular. Por isso, é importante que o tema do racismo seja combatido desde a mais tenra idade. Seja acolhendo carinhosamente as crianças negras e indígenas, para que não se sintam discriminadas pela cor de sua pela ou etnia de origem, modo de falar, religião que professa ou traços físicos como o cabelo e/ou lábios. Como também, proporcionando-lhes o conhecimento da história e cultura de seu povo.

Nilma Lino Gomes (2005) ressalta que há várias possibilidades para a realização de projetos educacionais com viés antirracista. A pensadora, porém, destaca que:

> antes de pensarmos em quais estratégias poderemos adotar, é importante que estejamos atentos ao seguinte ponto: se todos nós estamos de acordo com a necessidade de se desenvolver estratégias de combate ao racismo na escola (que é o objetivo desse livro), concordamos com o fato de que o racismo existe na sociedade brasileira. E mais, concordamos com o fato de que o racismo existe na escola brasileira (Gomes, 2005, p. 147).

Consequentemente, o racismo brasileiro encontra-se facilmente expresso nas mídias, pela exibição de um certo padrão de beleza que não corresponde à grande maioria da população. Por muito tempo, na televisão, no cinema e nas histórias infantis, apenas pessoas brancas ou de pele clara ocupavam os espaços associados à beleza, respeito e importância. "Todas essas questões criam não apenas um desconforto, como um sofrimento real para as crianças negras, que crescem se sentindo menos bonitas, menos capazes, fora do padrão" (FGV, 2021, p. 62). Influenciando na dificuldade de aprendizagem, na maior agressividade e até mesmo no isolamento.

Dessa forma, uma das preocupações do projeto didático foi a de trabalhar a diversidade como um valor que deve ser reconhecido e que o racismo não faz sentido. Para isso, foi organizado um roteiro de oficinas

pedagógicas, através das quais procurou-se aproximar os educandos da temática do projeto didático, levando em conta, principalmente, a ludicidade, pois, como vimos acima, é um dos eixos estruturantes da Educação Infantil. Além disso, estas atividades se dispõem a promover o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas aos cinco Campos de Experiência propostos pela BNCC – os quais foram elencados anteriormente.

Quadro 1 – Roteiro das oficinas do projeto didático Canaã, África e eu: A cultura e as cores da nossa história.

OFICINAS	ORIENTAÇÕES
Musicalidades afros:	Promover dança e artesanato africanos e afro-brasileiros. Ensinar sobre a cultura, mas também promover a apreciação dela – construção de tambores e percussão: Djembês, tambores falantes, congas, bongôs, cabaças, balafons, Kora (harpaalaúde), kambira (piano de dedo), marimbas.
Qual é a minha cor:	Para esta oficina, o professor poderá começar com a leitura do livro "A Cor de Coraline". Logo depois da leitura fazer questionamento sobre o que foi lido, buscando enfatizar a diversidade de traços físicos, observando a tonalidade da pele de cada aluno. O professor entregará desenhos semiprontos de rostos e pedirá para que eles se representem usando a cor de lápis para pintar o desenho.
Concurso de desenho:	Realizar com a turma desenhos relacionados à temática da Consciência Negra. Isso incentiva a expressão criativa e a compreensão mais profunda da cultura afro-brasileira.
Desfile de roupas de origem africana:	Fazer uma pesquisa com os alunos sobre os estilos de roupas que são usados nos países africanos e realize um dia especial durante a semana da Consciência Negra onde os alunos e professores serão encorajados a vestirem roupas tradicionais africanas ou afro-brasileiras para celebrar e honrar a cultura.
Produção de cabelos:	Escolher uma das histórias que fale das características do cabelo afro e contar para turma, e em seguida, produzir uma oficina de penteados como tranças e outros modelos de penteados que valorizem os cabelos crespos. O objetivo é trazer de uma forma leve e divertida o assunto.
Confecção de Máscaras	Sugere-se a confecção de máscaras africanas em sala de aula

Culturais Africanas:	buscando promover a educação multicultural, proporcionando aos alunos uma oportunidade de aprender sobre a cultura africana de forma prática e envolvente. Isso pode incluir o estudo das tradições e dos significados simbólicos das máscaras, bem como, o aprendizado de técnicas de artesanato e expressão criativa, enquanto estimula o respeito pela diversidade cultural.

Ao discutir a aprendizagem e o ensino das africanidades brasileiras na Educação Básica, Petronilha Beatriz (2005), reconhece a importância de se trabalhar de forma conjunta e não por meio de uma disciplina isolada. Para ela, todos os campos do conhecimento, da matemática até as artes plásticas, podem estabelecer diálogos com a cultura e a história dos povos africanos e seus descendentes nas Américas. Desta maneira, a autora defende a realização de projetos didáticos que estimulem aproximações com temáticas antirracistas. Pois:

> A busca de fontes genuínas das Africanidades Brasileiras nos leva ao convívio com a comunidade negra, ao cultivo da memória da experiência de ser descendente de africanos no Brasil, ao intercâmbio com grupos do Movimento Negro, à familiaridade com obras de autores negros e também não negros, que permitam entender a realidade das relações interétnicas em nosso país (Silva, 2005, p. 169).

Por conseguinte, o papel exercido pelos educadores é um pilar essencial para a educação antirracista. E nesse sentido, o V FLACC realizou, durante todo o ano, momentos de formação continuada com professoras da Educação Infantil. Nesses encontros o racismo foi discutido a partir de autores como Angela Davis, Bell Hooks, Abidias do Nascimento, Lélia Gonzales, Kabenquele Munanga, entre outros pensadores afro-diaspóricos. Um fato significativo é o de que muitas participantes não se reconheciam enquanto mulheres negras e nem reconheciam o racismo como um problema presente no contexto escolar. Isso demonstra o quanto o racismo se encontra, muitas vezes, naturalizado em nossa sociedade.

Ao estudar a questão racial na docência da Educação Infantil, José Erivan Soares (2022), reconhece a perpetuação dos efeitos da colonização na forma como os educadores realizam seu trabalho. Ressalta ainda, haver a necessidade de que além do preparo técnico, deve existir também uma

expertise relacionada aos aspectos socioculturais. Assim, atuar como professor na Educação Infantil: “não se resume ao trabalho com demandas de cuidado de crianças, mas, sobretudo, envolve habilidades de questões pedagógicas e epistemológicas do ensinar e aprender que objetivam educar integralmente o cidadão” (Soares, 2022, p.70).

Imagem 1 – Mosaico de fotografias do projeto didático Canaã África e eu: a cultura e as cores de nossa história.

Fonte: Relatório FLACC 2025.

Por fim, devemos reconhecer que a parceria com as famílias é crucial para o sucesso da educação antirracista. Em se tratando de crianças na fase pré-escolar, o apoio dos pais e/ou tutores se torna imprescindível em qual atividade educacional a ser realizada. Infelizmente, durante o desenvolvimento do projeto didático, houve alguns questionamentos manifestados por genitores que não compreendem o processo de desigualdade histórica a que as populações negras e indígenas foram submetidas em nossa sociedade. Em seus argumentos afirmavam que todos são iguais no Brasil e não há necessidade de se trabalhar a História da África, Afrobrasileira ou indígena de forma específica. Houve até mesmo aqueles que acusaram a escola de praticar racismo reverso (que seria a prática de preconceito das minorias para com os grupos dominantes). Como também, aqueles que relacionaram as estampas,

adereços e pinturas confeccionadas pelos alunos aos símbolos do candomblé e da umbanda, sentindo-se afrontados por serem cristão católicos ou evangélicos.

Diante disso, a equipe escolar esclareceu aos pais que o estudo da História e cultura africana, afrobrasileira e indígena é uma determinação legal estabelecida pelas Leis 10.639/2003 e 11.6645/2008. E, de outro modo, explicou que no Brasil, o enraizamento da suposta democracia racial naturalizou estruturas sociais racializadas e hierarquizadas, nas quais sujeitos brancos e negros têm visões diferentes da realidade social em que vivem. Isto é, “a exclusão social da população negra, relegada a trabalhos de menor prestígio, menor remuneração e piores condições de vida tende a ser compreendida como resultado natural da inferioridade atribuída aos sujeitos negros” (Mota, 2021, p.13), pelos que disfrutam dos privilégios sociais herdados pela população branca.

Apesar dos percalços, a finalização do projeto didático *Canaã, África e eu: a cultura e as cores da nossa história*, do Núcleo de Educação Infantil Edison Pedro da Silva, ocorreu no dia 12 de novembro de 2024, contando com a presença da comunidade escolar, onde os pais e/ou responsáveis puderam assistir as apresentações culturais das turmas, manusear os artefatos artísticos produzidos pelos discentes e apreciar alimentos típicos das tradições africanas e indígenas.

CONCLUSÃO

Portanto, diante do exposto neste artigo, ressaltamos que a Educação Antirracista na Educação Infantil é um investimento no futuro. Ao semear o respeito, a valorização da diversidade e a desconstrução de preconceitos desde os primeiros anos, estamos formando cidadãos mais conscientes, empáticos e capazes de construir uma sociedade verdadeiramente justa e inclusiva. É um compromisso que exige sensibilidade, preparo e, acima de tudo, a convicção de que todas as crianças merecem crescer em um ambiente que celebre quem elas são e a riqueza da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 135/2024.** – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/685819/CF88_EC135_2025_separata.pdf Acessado em 20 de julho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** 2004. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana Acessado em 20 de julho de 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** – Brasília, DF, Governo Federal, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf Acessado em 20 de julho de 2025

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf Acessado em 20 de julho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf Acessado em 20 de julho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acessado em 20 de julho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acessado em 21 de julho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acessado em 21 de julho de 2025.

CANAÃ DOS CARAJAS. **Projeto V Festival Artístico e Literário de Canaã dos Carajás – FLACC**, de 20 a 23 de novembro de 2024. – Prefeitura Municipal: SEMED, 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** – 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FGV. **Cartilha Trilhos da Alfabetização: por uma educação antirracista.** – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1991.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

LUCKE, Megan; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** – 2º ed. – Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MEINERZ, Carla Beatriz. Entrevista com a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e os Vinte Anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, vol. 12, nº 26, p. 221-237, 2023.

MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. Histórias cruzadas de mulheres negras: por um ensino de História antirracista e antissexista do Brasil republicano. In: VIANA, Iamara; COSTA, Valéria (Org.). **Mulheres afro-atlânticas e ensino de história.** 1. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2023.

MOTA, Thiago Henrique. Ensino antirracista na educação básica: uma introdução. In: MOTA, Thiago Henrique (Org**.). Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares.** – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Dilma sanciona lei que prevê a construção de 6 mil escolas.** Disponível em: https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/207-1625150495/18133-dilma-sanciona-lei-que-preve-a-construcao-de-6-mil-escolas Acessado em 20 de julho de 2025.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? – **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez., 2015.

NOVA ESCOLA. **Guia Como Construir uma Escola Antirracista.** – São Paulo: Nova Escola, 2023. Disponível em: https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/2NTUZEK7W3GGQM5vRqGaf7smPNvYj7BkGRV5YJUDS8NMdqyYAAAgamA7WVDA/e-book-educacao-antirracista-nova-escola.pdf Acessado em 22 de julho de 2025.

NOVA ESCOLA. **Guia BNCC na Prática – Tudo que você precisa saber sobre Educação Infantil.** – São Paulo: Nova Escola, 2018. Disponível em: https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/JdyDVYh3RNcpRqKe2UDdaH5hPjDUZbFbqfWu6gkg9jPzZ8wKaCgXwN8MpmGa/bncc-educacao-infantil--ebook-nova-escola.pdf Acessado em 21 de julho de 2025.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade)-Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03.** Brasília: MEC-SECAD, 2005.

SENADO NOTÍCIAS. **Lei prorroga vigência do Plano Nacional de Educação até dezembro de 2025.** Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/07/26/lei-prorroga-vigencia-do-plano-nacional-de-educacao-ate-dezembro-de-2025 Acessado em 20 de julho de 2025.

SILVA, Talita; BARCELLOS, Thais; HIRTA, Guilherme; OLIVEIRA, João Batista Araujo e. A universalização da pré-escola no Brasil: uma análise de determinantes históricos. **– Revista de Economia Política,** vol.44, nº2, p. 357-376, abril-junho,2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOARES, José Erivan. **Professores negros na educação infantil: relações entre docência, raça e gênero.** – Recife: EDUPE, 2022.

TROVATO, Kátia. BNCC: Educação Infantil. In: Moderna. **Por dentro da BNCC: Material de Referência Pedagógica, Educação Infantil e Ensino Fundamental.** – 4º Versão. São Paulo: Moderna, 2024.

ORGANIZADORES

MABSON DE JESUS GOMES DOS SANTOS

Doutorando em Educação pela UNICRISTIAN, Mestre em Gestão Educacional, formado pela Universidade do Mindelo, localizada em Cabo Verde. Possui especialização nas áreas: PósGraduação em Supervisão, Orientação e Gestão Educacional, Pós-Graduação em Metodologia Ensino em Sociologia e Filosofia, Pós-Graduação em Metodologia Ensino de História, Pós-Graduação em Libras, Pós-Graduação em Educação Especial: Deficiência auditiva – Teoria e Prática, PósGraduação em Educação Especial, Pós-Graduação em Gestão Pública Municipal, Pós-graduação em Ensino de Geografia (andamento), Graduação em Licenciatura em Pedagogia com habilitações nas disciplinas de Sociologia e Filosofia, Graduação em Licenciatura em História , Graduação em Filosofia. Graduação em Sociologia, Graduação em Educação Especial, Cursos de Capacitação na áreas de Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, Educação à Distância. Atualmente integra o grupo de pesquisa da Universidade Federal do Maranhão "Grupo de Pesquisa Sociedade, Cultura e Educação", Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências e Matemática.

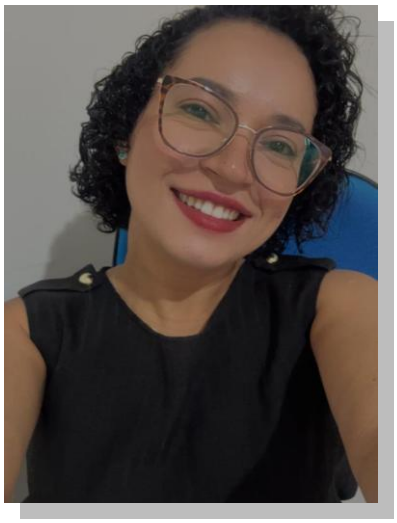
Currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/1421193584367181

CLÁUDIO GONÇALVES DA SILVA

Professor Titular da Universidade Federal do Maranhão - Centro de Ciências de Chapadinha (CCCh). Doutor e Mestre em Agronomia/Entomologia - Universidade Federal de Lavras (UFLA).Graduado em Ciências (Licenciatura Plena) - Habilitação em Biologia - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itumbiara - GO. Graduado em Pedagogia - Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP). Graduado e Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Uniasselvi). Líder do Grupo de Pesquisa - Entomologia Básica e Aplicada. Linhas de pesquisa: Entomologia Forense; Entomologia Aplicada à Saúde Pública. Entomologia Agrícola.

Currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/1161445060820118

ANA CAROLINE DOS SANTOS



Licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba-FAP, Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Docência no Ensino Superior e Coordenação Pedagógica

.

Currículo lattes: CV:

https://lattes.cnpq.br/2002624133420294

CALEBE BORGES ROMAO

Graduado em Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Química pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Instrumentalização no Ensino de Ciências e Matemática pelo IESF.

Currículo lattes:
http://lattes.cnpq.br/0198966193040022

EDITORA
KENNIS