WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

MAIO DE 2026 V.8 N.05

CIMESB
Formação de Professores

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/05/2026

Revista SL Educacional

N° 05
Maio 2026
Publicação
Mensal (maio)
SL Editora
Rua Iru, 27, casa 6 – Vila Formosa
São Paulo – SP – Brasil
www.sleditora.com
Editor Chefe
Neusa Sanches Limonge
Projeto Gráfico e capa
Lucas Sanches Limonge
Diagramação e Revisão
Luiz Cesar Limonge
Responsável Intelectual pela Publicação:
Centro Institucional Multidisciplinar de Ensino Superior Brasileiro (CIMESB)

Revista SL Educacional – Vol.8, n.05 (2026) - São Paulo: SL Editora, 2026 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/05/2026

1 Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

SAÚDE MENTAL DE JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS PSICOSSOCIAIS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
BRUNA CALENTE MACEDO **4**
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL
DANIELA DUARTE DE ARAUJO CRISCUOLO **20**
A CRIANÇA, A FAMÍLIA E OS LIMITES- UMA CONSTRUÇÃO IMPORTANTE E DESAFIADORA
ÉRICA MARTINS DA SILVA **35**
ALÉM DO PAPEL: UMA ANÁLISE DO USO E EFETIVIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
GABRIELA FERNANDES COSTA E
VANESSA RIBEIRO RODRIGUES **46**
A LEITURA DIÁRIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA: REPERTÓRIO, EQUIDADE E O DIREITO À LITERATURA NA PERIFERIA
GISELI RODRIGUES SILVA **77**
A LITERATURA COMO REALISMO E CRÍTICA SOCIAL NA OBRA DE ÉRICO VERÍSSIMO
GREICE APARECIDA BENEDITA DA SILVA **83**
EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO NO BRASIL: MARCOS LEGAIS E GARANTIA DO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO
ISABELLA MARINHO DE MELO **99**
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESPAÇO DE TRABALHO COLABORATIVO
LÍVIA GARDINAL CAIRES **105**
O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MEMÓRIA, IDENTIDADE E CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO
LUCIANE APARECIDA DE ARAÚJO GIMENES **111**
ASSEMBLEIA ESCOLAR E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA
MILENA CORREIA PRUDENCIANO DE SOUZA **125**
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PALOMA GOMES DA SILVA SOUTO LOPES **137**
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
CINDILEIA GOMIDES ALVES DO AMARAL DA SILVA **148**
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
SILVIA LETÍCIA DE OLIVEIRA **155**
COMO OS BEBÊS SE COMUNICAM: UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA POR FAIXA ETÁRIA
PATRICIA RODRIGUES DA SILVA ARAÚJO **170**
ENTRAVES E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO QUESITO COR: UMA QUESTÃO DE EQUIDADE
NEUSA CORREIA DA SILVA PEREIRA **176**
O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CACILDA BAPTISTA FERNANDES **192**
A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO
LIDIANE SOARES SANTANA **204**
A IMPORTÂNCIA DE CONTAR HISTÓRIAS INFANTIS
SILVIA APARECIDA CEZAR **224**
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA
TAÍS NUNAN COLENATTO CORRÊA **232**
NEUROPSICOPEDAGOGIA DA APRENDIZAGEM INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EDUCACIONAL
GABRIELA AMORIM RIBEIRO **238**

SUMÁRIO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO FUNDAMENTAL
PAULA REGINA NERI DE SOUZA..... **250**
SAÚDE EMOCIONAL E APRENDIZAGEM: A DIMENSÃO AFETIVA COMO FUNDAMENTO DO PROCESSO EDUCATIVO
ANDRESSA RAMOS VICHIATO IEVENES..... **262**
ALFABETIZAR NA DIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA CRIANÇAS COM DIFERENTES ESPECIFICIDADES
GISELE BARBOSA PEREIRA CAVALCANTE..... **267**
CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA
WELLINGTON JOSÉ DA COSTA..... **274**
A APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
PEDRO FABIO PEREIRA DA SILVA..... **283**
EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA, INTERAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS
PRISCILA DA SILVA SANTOS..... **291**
PSICOPEDAGOGIA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM
ROSIANE MARIA DA SILVA..... **299**
INTERVENÇÕES NEUROPSICOPEDAGÓGICAS COM ATIVIDADES DIFERENCIADAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
LUCIANO DE OLIVEIRA FURTADO **308**

SAÚDE MENTAL DE JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS PSICOSSOCIAIS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

BRUNA CALENTE MACEDO

RESUMO
A saúde mental de jovens tem se configurado como uma das principais preocupações contemporâneas no campo da educação e da saúde pública, especialmente diante do aumento significativo de casos de ansiedade, depressão e sofrimento psíquico nessa população. O presente artigo tem como objetivo analisar os fatores que impactam a saúde mental de jovens, articulando dimensões sociais, culturais, educacionais e tecnológicas, bem como discutir as implicações desses fenômenos para o contexto escolar. Parte-se do pressuposto de que o sofrimento psíquico não pode ser compreendido de forma isolada, mas como resultado de processos históricos e sociais que atravessam a juventude contemporânea. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores da psicologia, da educação e da sociologia, com destaque para as contribuições de Freud, Winnicott, Bauman e Han. A análise evidencia que fatores como pressão por desempenho, uso intensivo de tecnologias digitais, fragilidade das relações sociais e insegurança em relação ao futuro têm contribuído para o agravamento dos quadros de sofrimento psíquico entre jovens. Defende-se que a escola, enquanto espaço de socialização e desenvolvimento, possui papel fundamental na promoção da saúde mental, devendo construir práticas pedagógicas que considerem a dimensão emocional dos estudantes. Conclui-se que o enfrentamento da crise de saúde mental entre jovens exige uma abordagem integrada, que articule políticas públicas, práticas educativas e ações interdisciplinares, visando à construção de ambientes mais acolhedores e promotores de bem-estar.
Palavras-chave: Saúde mental; Juventude; Educação; Sofrimento psíquico; Escola.

INTRODUÇÃO

A saúde mental de jovens tem emergido como uma das questões mais urgentes no cenário contemporâneo, sendo objeto de crescente preocupação por parte de pesquisadores, educadores e gestores públicos. O aumento significativo de casos de ansiedade, depressão, automutilação e ideação suicida entre adolescentes e jovens adultos evidencia um quadro que ultrapassa a dimensão individual, configurando-se como fenômeno social complexo e

multifacetado. Tal cenário exige uma análise que considere não apenas aspectos psicológicos, mas também os contextos sociais, culturais e institucionais que influenciam o desenvolvimento dos sujeitos.

Dados recentes da Organização Mundial da Saúde indicam que transtornos mentais representam uma das principais causas de adoecimento entre jovens em todo o mundo, sendo responsáveis por impactos significativos na qualidade de vida, no desempenho escolar e nas relações sociais. No Brasil, esse quadro se agrava em função de desigualdades sociais, violência urbana e precarização das condições de vida, fatores que intensificam o sofrimento psíquico e dificultam o acesso a serviços de saúde mental.

A juventude contemporânea encontra-se inserida em um contexto marcado por transformações aceleradas, instabilidade social e exigências crescentes de desempenho. A lógica da produtividade, amplificada por discursos meritocráticos, impõe aos jovens uma constante pressão por resultados, tanto no âmbito escolar quanto na construção de projetos de vida. Nesse cenário, o fracasso tende a ser internalizado como incapacidade individual, desconsiderando os condicionantes sociais que limitam as oportunidades e ampliam as desigualdades.

Além disso, o avanço das tecnologias digitais e das redes sociais tem reconfigurado as formas de interação e construção da identidade. Embora essas ferramentas ampliem possibilidades de comunicação, também introduzem novos desafios, como a exposição constante, a comparação social e a busca por validação externa. Conforme analisa Byung-Chul Han, a sociedade contemporânea é marcada por uma lógica de desempenho que transforma o sujeito em empreendedor de si mesmo, gerando níveis elevados de autocobrança e esgotamento psíquico.

No campo da psicanálise, autores como Sigmund Freud e Donald Winnicott oferecem importantes contribuições para a compreensão do sofrimento psíquico, ao enfatizar a importância das relações interpessoais e do ambiente no desenvolvimento emocional. Winnicott (1975), em particular, destaca a necessidade de ambientes suficientemente bons para o amadurecimento psíquico, conceito que pode ser ampliado para o contexto escolar, entendido como espaço potencial de acolhimento e desenvolvimento.

A escola, enquanto instituição central na vida dos jovens, desempenha papel fundamental na promoção da saúde mental, mas também pode atuar como espaço de reprodução de pressões e desigualdades. Práticas pedagógicas centradas exclusivamente no desempenho acadêmico, ausência de escuta qualificada e falta de preparo para lidar com questões emocionais podem contribuir para o agravamento do sofrimento psíquico. Por outro lado, quando orientada por princípios de acolhimento, diálogo e valorização da diversidade, a escola pode se constituir como espaço de proteção e promoção do bem-estar.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível analisar os fatores que impactam a saúde mental dos jovens e discutir as implicações desses fenômenos para o campo educacional. O presente artigo tem como objetivo

compreender as múltiplas dimensões do sofrimento psíquico na juventude contemporânea, articulando contribuições teóricas da psicologia, da psicanálise e da sociologia, bem como refletir sobre o papel da escola na construção de práticas que promovam a saúde mental.

FATORES SOCIAIS E CULTURAIS QUE IMPACTAM A SAÚDE MENTAL DOS JOVENS

A compreensão da saúde mental dos jovens na contemporaneidade exige a análise de um conjunto complexo de fatores sociais, culturais, econômicos e simbólicos que atravessam suas experiências de vida. O sofrimento psíquico, nesse contexto, não pode ser reduzido a uma dimensão individual ou biológica, sendo fundamental reconhecê-lo como expressão de processos históricos e sociais que configuram a subjetividade dos sujeitos. Tal perspectiva rompe com abordagens reducionistas e medicalizantes, que tendem a localizar o problema exclusivamente no indivíduo, desconsiderando as condições concretas que produzem e intensificam o sofrimento (BOCK, 2009).

Nesse sentido, a juventude contemporânea encontra-se inserida em um cenário marcado por profundas transformações sociais, instabilidade estrutural e exigências crescentes de adaptação. A aceleração do tempo social, a precarização das relações de trabalho e a ampliação das desigualdades constituem elementos centrais desse contexto, impactando diretamente a forma como os jovens constroem suas identidades e projetam seus futuros. Conforme argumenta Zygmunt Bauman, a modernidade líquida caracteriza-se pela fragilidade dos vínculos e pela constante incerteza, elementos que geram insegurança e dificultam a construção de referências estáveis (BAUMAN, 2001).

A instabilidade que marca o mundo contemporâneo afeta diretamente os processos de constituição subjetiva dos jovens. A ausência de garantias em relação ao futuro, especialmente no que se refere à inserção no mercado de trabalho e à construção de projetos de vida, produz sentimentos de ansiedade e insegurança. Essa condição é agravada em contextos de desigualdade social, nos quais as oportunidades são distribuídas de forma desigual, ampliando a percepção de injustiça e impotência. Assim, o sofrimento psíquico não pode ser compreendido sem considerar as condições materiais de existência que estruturam a vida dos jovens.

Outro elemento central na análise da saúde mental juvenil refere-se à lógica de desempenho que caracteriza a sociedade contemporânea. Conforme analisa Byung-Chul Han, vivemos em uma sociedade que substituiu os mecanismos disciplinares tradicionais por formas de autoexploração, nas quais o sujeito se torna responsável por maximizar sua produtividade e seu desempenho (HAN, 2015). Nesse contexto, o jovem é constantemente convocado a ser eficiente, competitivo e bem-sucedido, internalizando exigências que geram níveis elevados de autocobrança e esgotamento psíquico.

Essa lógica de desempenho se manifesta de forma intensa no campo educacional, onde o sucesso escolar é frequentemente associado ao valor do

indivíduo. Jovens são submetidos a avaliações constantes, comparações e expectativas elevadas, o que pode produzir sentimentos de inadequação e fracasso. A meritocracia, ao desconsiderar as desigualdades estruturais, reforça a ideia de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual, contribuindo para a culpabilização do sujeito diante das dificuldades enfrentadas (PATTO, 2015).

Além das pressões relacionadas ao desempenho, as tecnologias digitais e as redes sociais desempenham papel central na constituição da subjetividade juvenil contemporânea. A ampliação do acesso à internet e a intensificação do uso de plataformas digitais transformaram profundamente as formas de interação social, comunicação e construção de identidade. Embora essas tecnologias ampliem possibilidades de expressão e conexão, também introduzem novos desafios para a saúde mental.

A exposição constante a padrões idealizados de vida, corpo e sucesso, amplamente difundidos nas redes sociais, contribui para processos de comparação social que impactam negativamente a autoestima dos jovens. A busca por validação externa, mediada por curtidas e comentários, pode gerar dependência emocional e intensificar sentimentos de inadequação. Conforme aponta Twenge (2017), há uma correlação significativa entre o uso excessivo de redes sociais e o aumento de sintomas depressivos e ansiosos entre adolescentes.

Além disso, o ambiente digital favorece a intensificação de práticas de exclusão e violência simbólica, como o cyberbullying, que amplia o alcance e a permanência das agressões. Diferentemente do bullying tradicional, o cyberbullying não se restringe ao espaço físico da escola, podendo ocorrer de forma contínua e atingir um número maior de pessoas, o que potencializa seus efeitos sobre a saúde mental dos jovens.

Outro fator relevante refere-se à fragilidade das relações sociais na contemporaneidade. A lógica individualista, associada à competitividade e à valorização do sucesso pessoal, pode dificultar a construção de vínculos afetivos sólidos e duradouros. Conforme argumenta Bauman (2001), as relações na modernidade líquida tendem a ser marcadas pela superficialidade e pela transitoriedade, o que compromete o senso de pertencimento e segurança emocional. Para os jovens, essa fragilidade relacional pode resultar em sentimentos de solidão e isolamento, mesmo em contextos de intensa conectividade.

No contexto brasileiro, esses fatores são agravados por desigualdades sociais históricas, racismo estrutural e violência urbana. Jovens em situação de vulnerabilidade social enfrentam condições adversas que impactam diretamente sua saúde mental, como acesso limitado a serviços de saúde, exposição à violência e dificuldades de permanência na escola. Conforme destaca Nilma Lino Gomes, as desigualdades raciais e sociais estruturam as experiências juvenis, sendo necessário considerar essas dimensões na análise do sofrimento psíquico (GOMES, 2017).

A família, tradicionalmente considerada espaço de proteção, também tem passado por transformações significativas, influenciadas por mudanças econômicas e sociais. A sobrecarga de trabalho, a instabilidade financeira e as dificuldades de convivência podem comprometer a qualidade das relações familiares, reduzindo a capacidade de suporte emocional aos jovens. Nesse contexto, a ausência de espaços de escuta e acolhimento no ambiente familiar pode intensificar o sofrimento psíquico.

Diante desse conjunto de fatores, torna-se evidente que a saúde mental dos jovens é resultado de múltiplas determinações, que envolvem dimensões individuais e coletivas. O sofrimento psíquico deve ser compreendido como expressão de tensões sociais, econômicas e culturais que atravessam a vida dos sujeitos, exigindo abordagens que considerem essa complexidade.

Assim, a análise da saúde mental juvenil na contemporaneidade demanda uma perspectiva crítica e interdisciplinar, que articule contribuições da psicologia, da sociologia e da educação. Reconhecer a influência dos fatores sociais e culturais na constituição do sofrimento psíquico constitui passo fundamental para a construção de estratégias de intervenção mais eficazes, que superem abordagens individualizantes e promovam condições de vida mais justas e equitativas para os jovens.

Um dos principais fatores que contribuem para o aumento do sofrimento psíquico entre jovens é a lógica de desempenho característica das sociedades contemporâneas. Conforme analisa Byung-Chul Han, a sociedade atual desloca o eixo da disciplina para o desempenho, transformando o indivíduo em gestor de si mesmo, responsável por seu sucesso ou fracasso. Nesse contexto, a pressão por produtividade, excelência e autorrealização constante gera níveis elevados de autocobrança, ansiedade e esgotamento. Diferentemente de modelos anteriores de controle social, baseados na repressão externa, a contemporaneidade opera por meio da internalização das exigências, levando o sujeito a se explorar de forma contínua.

Essa lógica é intensificada no campo educacional, onde o desempenho acadêmico é frequentemente associado ao valor do indivíduo e às suas perspectivas de futuro. Jovens são constantemente incentivados a alcançar resultados, ingressar em instituições de prestígio e construir trajetórias de sucesso, muitas vezes sem que sejam consideradas as desigualdades estruturais que condicionam suas oportunidades. O fracasso, nesse cenário, tende a ser vivido como incapacidade pessoal, contribuindo para sentimentos de inadequação, baixa autoestima e sofrimento psíquico.

Outro elemento central diz respeito ao papel das tecnologias digitais e das redes sociais na constituição das subjetividades juvenis. Plataformas digitais ampliam as possibilidades de interação e expressão, mas também introduzem dinâmicas que podem afetar negativamente a saúde mental. A exposição constante, a busca por reconhecimento e a comparação com padrões idealizados de vida e corpo constituem fatores que intensificam a ansiedade e a insatisfação. Estudos indicam que o uso excessivo dessas plataformas está

associado a sintomas depressivos, distúrbios de sono e redução da autoestima entre jovens (TWENGE, 2017).

Além disso, as redes sociais operam por meio de algoritmos que privilegiam conteúdos de alto engajamento, frequentemente associados a padrões estéticos e estilos de vida inalcançáveis para a maioria dos jovens. Essa lógica contribui para a construção de identidades baseadas na aparência e na validação externa, fragilizando processos mais consistentes de construção subjetiva. O sujeito passa a se perceber a partir do olhar do outro, o que pode gerar instabilidade emocional e dificuldade de autoaceitação.

A fragilidade das relações sociais também constitui fator relevante na análise da saúde mental dos jovens. Conforme argumenta Zygmunt Bauman, a modernidade líquida é caracterizada por vínculos frágeis e relações instáveis, nas quais o compromisso e a durabilidade são substituídos pela flexibilidade e pela transitoriedade. Nesse contexto, os jovens podem enfrentar dificuldades na construção de vínculos afetivos sólidos, o que impacta diretamente seu senso de pertencimento e segurança emocional.

A família, tradicionalmente considerada espaço de suporte e proteção, também tem passado por transformações significativas, influenciadas por mudanças nas estruturas sociais e econômicas. Embora tais transformações não sejam, por si só, negativas, podem gerar desafios no estabelecimento de relações de cuidado e suporte emocional. A ausência de escuta, a sobrecarga de responsabilidades e a dificuldade de comunicação são aspectos que podem contribuir para o isolamento e o sofrimento psíquico.

Outro fator importante refere-se à insegurança em relação ao futuro. A juventude contemporânea enfrenta um cenário marcado por incertezas econômicas, precarização do trabalho e dificuldades de inserção profissional. Essa condição gera ansiedade em relação à construção de projetos de vida, ampliando o sentimento de instabilidade e vulnerabilidade. A falta de perspectivas claras pode comprometer a motivação e o engajamento dos jovens, impactando sua saúde mental e seu desempenho em diferentes áreas da vida.

No contexto brasileiro, esses fatores são agravados por desigualdades sociais profundas, violência urbana e acesso limitado a serviços de saúde mental. Jovens em situação de vulnerabilidade social estão mais expostos a condições adversas, como pobreza, discriminação e exclusão, o que aumenta o risco de adoecimento psíquico. Conforme aponta Nilma Lino Gomes, as desigualdades raciais e sociais estruturam as experiências juvenis, sendo necessário considerar essas dimensões na análise da saúde mental.

A escola, enquanto espaço de socialização e formação, não está imune a esses processos. Ao contrário, muitas vezes reproduz as pressões e desigualdades presentes na sociedade, contribuindo para o agravamento do sofrimento psíquico. A ausência de práticas pedagógicas que considerem a dimensão emocional dos estudantes, bem como a falta de preparo dos profissionais para lidar com essas questões, evidencia a necessidade de repensar o papel da instituição escolar na promoção da saúde mental.

Diante desse conjunto de fatores, torna-se evidente que a saúde mental dos jovens é resultado de múltiplas determinações, que envolvem dimensões individuais, sociais e culturais. Compreender essas determinações é fundamental para a construção de estratégias eficazes de intervenção, tanto no campo da saúde quanto no da educação.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOFRIMENTO E TAMBÉM DE PROTEÇÃO PSÍQUICA

A escola ocupa lugar central na vida dos jovens, configurando-se como uma das principais instituições responsáveis pela socialização, pela construção de identidades e pela mediação entre o sujeito e o conhecimento socialmente produzido. Contudo, sua função no que se refere à saúde mental não pode ser compreendida de forma linear ou homogênea. Ao mesmo tempo em que pode constituir-se como espaço de acolhimento, desenvolvimento e proteção psíquica, a escola também pode operar como ambiente de produção, intensificação e legitimação do sofrimento psíquico. Essa ambivalência exige uma análise crítica que supere perspectivas idealizadas da instituição escolar e reconheça suas contradições estruturais.

Um dos principais fatores que contribuem para a produção de sofrimento no ambiente escolar refere-se à centralidade atribuída ao desempenho acadêmico. A lógica meritocrática, amplamente difundida nas práticas educacionais contemporâneas, estabelece padrões rígidos de sucesso e fracasso, frequentemente desconsiderando as desigualdades sociais, culturais e econômicas que atravessam as trajetórias dos estudantes. Nesse contexto, avaliações classificatórias, comparações constantes e expectativas elevadas produzem efeitos subjetivos significativos, tais como ansiedade, insegurança e sentimento de inadequação, especialmente entre jovens que já vivenciam situações de vulnerabilidade social (PATTO, 2015).

Essa dinâmica pode ser compreendida à luz das análises de Byung-Chul Han, que descreve a contemporaneidade como uma sociedade do desempenho, na qual o sujeito é constantemente convocado a produzir resultados e a superar limites (HAN, 2015). No contexto escolar, essa lógica se traduz na internalização de exigências que transformam o estudante em responsável exclusivo por seu sucesso ou fracasso, desconsiderando as condições estruturais que limitam suas possibilidades. O fracasso escolar, portanto, deixa de ser analisado como fenômeno social para ser interpretado como falha individual, contribuindo para a produção de sofrimento psíquico.

Além disso, a organização escolar tradicional, marcada por currículos fragmentados, tempos rígidos e práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos, pode limitar as possibilidades de expressão dos estudantes e dificultar a construção de vínculos significativos. A escola, nesse modelo, tende a privilegiar a dimensão cognitiva em detrimento da dimensão emocional, ignorando que o processo de aprendizagem está intrinsecamente relacionado à experiência subjetiva do estudante. A ausência de espaços de escuta e diálogo

contribui para o silenciamento de questões emocionais, fazendo com que o sofrimento psíquico permaneça invisível ou seja interpretado de forma reducionista como indisciplina ou desinteresse (BOCK, 2009).

Outro elemento central refere-se às relações interpessoais no ambiente escolar. Experiências de bullying, exclusão social e discriminação são recorrentes na trajetória de muitos jovens e produzem impactos profundos sobre sua saúde mental. A escola, quando não reconhece ou não intervém de forma eficaz nessas situações, pode atuar como espaço de legitimação da violência simbólica e psicológica. Conforme destaca Pierre Bourdieu, a violência simbólica opera de maneira invisível, naturalizando desigualdades e produzindo processos de exclusão que afetam diretamente a constituição subjetiva dos indivíduos (BOURDIEU, 1998).

A partir de uma perspectiva crítica, inspirada em Michel Foucault, é possível compreender a escola como instituição que historicamente desempenha funções de controle, vigilância e normalização dos sujeitos. As práticas escolares como avaliação, disciplina e organização do tempo operam na produção de comportamentos considerados adequados, ao mesmo tempo em que excluem aqueles que não se ajustam às normas estabelecidas (FOUCAULT, 1987). Essa dimensão disciplinar, frequentemente naturalizada, contribui para a produção de sofrimento, especialmente entre estudantes que não correspondem aos padrões hegemônicos de comportamento e desempenho.

Entretanto, reduzir a escola a um espaço de opressão seria uma simplificação analítica. A instituição também possui potencial significativo como espaço de proteção psíquica, desde que orientada por práticas pedagógicas que valorizem o acolhimento, o diálogo e a construção de vínculos. Nesse sentido, a contribuição de Donald Winnicott é fundamental, ao destacar a importância de ambientes suficientemente bons para o desenvolvimento emocional. Para Winnicott (1983), o sujeito se desenvolve de forma saudável quando inserido em contextos que oferecem segurança, continuidade e reconhecimento.

A escola, quando organizada a partir dessa perspectiva, pode constituir-se como espaço de sustentação emocional, no qual os jovens encontram possibilidades de expressão, reconhecimento e pertencimento. A construção de um ambiente escolar acolhedor passa, necessariamente, pela valorização das relações humanas. Professores que estabelecem vínculos de confiança, que escutam as demandas dos estudantes e que reconhecem suas singularidades contribuem para a criação de um clima emocional positivo, favorecendo não apenas a aprendizagem, mas também o bem-estar psicológico.

Essa dimensão relacional, frequentemente negligenciada em políticas educacionais centradas em indicadores de desempenho, constitui elemento central para a promoção da saúde mental. Conforme argumenta Paulo Freire, não há educação sem relação, sem diálogo e sem reconhecimento do outro como sujeito (FREIRE, 1996). Nesse sentido, a qualidade das interações no

ambiente escolar é determinante para a construção de experiências educativas significativas.

Além disso, práticas pedagógicas que considerem a dimensão emocional do processo educativo podem contribuir para a redução do sofrimento psíquico. Atividades que promovam a expressão de sentimentos, o trabalho coletivo e a reflexão sobre experiências possibilitam aos jovens elaborar suas vivências e desenvolver estratégias de enfrentamento. A integração entre aspectos cognitivos e emocionais amplia as possibilidades de desenvolvimento integral, rompendo com a dicotomia entre razão e emoção que historicamente marcou a educação escolar.

A presença de equipes multiprofissionais, como psicólogos e assistentes sociais, representa avanço importante na promoção da saúde mental no contexto escolar. Esses profissionais podem atuar na identificação precoce de situações de sofrimento, no apoio aos estudantes e na orientação dos professores, contribuindo para uma abordagem mais integrada das demandas educacionais. No entanto, a efetividade dessa atuação depende de políticas públicas consistentes e de condições adequadas de trabalho, o que ainda constitui desafio significativo no contexto brasileiro (DIMENSTEIN, 2005).

Outro aspecto relevante refere-se à construção de uma cultura escolar que valorize o cuidado e o bem-estar. Isso implica repensar práticas institucionais, revisar normas e promover ações que fortaleçam o senso de pertencimento dos estudantes. Projetos pedagógicos que envolvam participação ativa dos jovens, diálogo com a comunidade e valorização da diversidade contribuem para a construção de um ambiente mais inclusivo e saudável.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a escola não pode ser responsabilizada isoladamente pela promoção da saúde mental. O sofrimento psíquico dos jovens está profundamente relacionado a fatores estruturais, como desigualdade social, violência e precarização das condições de vida. Nesse sentido, a atuação da escola deve estar articulada a políticas públicas mais amplas, que integrem educação, saúde e assistência social.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a escola opera em uma tensão permanente entre reprodução e transformação. Sua função na promoção da saúde mental depende das escolhas pedagógicas, das relações estabelecidas e das condições institucionais que sustentam sua atuação. Reconhecer essa ambivalência é fundamental para evitar tanto a idealização quanto a desqualificação da instituição escolar.

Assim, a construção de práticas educativas comprometidas com a saúde mental exige não apenas mudanças metodológicas, mas uma reconfiguração das concepções de educação, orientadas por princípios de cuidado, diálogo e justiça social. Somente a partir dessa perspectiva será possível transformar a escola em um espaço que não apenas ensina, mas também acolhe, sustenta e contribui para o desenvolvimento saudável dos jovens.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DOS JOVENS

A promoção da saúde mental no contexto escolar não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva de profissionais da saúde, tampouco como uma ação pontual desvinculada do processo educativo. Trata-se de uma dimensão constitutiva da prática pedagógica, que exige a integração entre ensino, cuidado e desenvolvimento humano, reconhecendo a complexidade da formação subjetiva dos estudantes. Tal perspectiva rompe com a visão tradicional da escola como espaço exclusivamente cognitivo, deslocando o foco para uma compreensão ampliada da educação como processo integral, que envolve dimensões emocionais, sociais e culturais (FREIRE, 1996; WINNICOTT, 1983).

Nesse sentido, a educação assume papel estratégico na construção de ambientes que favoreçam o bem-estar psicológico, desde que orientada por concepções pedagógicas que reconheçam os estudantes como sujeitos históricos, atravessados por experiências, afetos e condições sociais específicas. Conforme argumenta Paulo Freire, o processo educativo deve ser fundamentado no diálogo, na escuta e na valorização da experiência dos sujeitos, possibilitando a construção de sentidos e o desenvolvimento da autonomia (FREIRE, 1996). Essa abordagem implica superar práticas pedagógicas autoritárias e transmissivas, que desconsideram a dimensão emocional da aprendizagem e contribuem para o sofrimento psíquico.

Um dos principais desafios nesse campo refere-se à necessidade de superação de modelos pedagógicos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos e na avaliação de desempenho. Em contextos escolares marcados por lógica meritocrática e por forte pressão por resultados, o estudante é frequentemente reduzido a indicadores de rendimento, o que pode gerar sentimentos de inadequação, ansiedade e fracasso. Conforme analisa Byung-Chul Han, a sociedade contemporânea transforma o sujeito em agente de autoexploração, internalizando exigências de desempenho que produzem esgotamento psíquico (HAN, 2015). No ambiente escolar, essa lógica se manifesta na valorização excessiva da performance acadêmica, em detrimento do desenvolvimento integral.

Diante desse cenário, a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a saúde mental exige a criação de espaços de escuta qualificada. A escuta, nesse contexto, não se restringe à dimensão verbal, mas envolve a atenção às manifestações subjetivas dos estudantes, incluindo comportamentos, dificuldades de aprendizagem e formas de interação social. Professores que desenvolvem essa sensibilidade ampliam sua capacidade de identificar sinais de sofrimento e de intervir de maneira mais eficaz, contribuindo para a construção de um ambiente mais acolhedor (WINNICOTT, 1983).

Além disso, torna-se fundamental a incorporação de práticas que favoreçam o desenvolvimento de competências socioemocionais, tais como empatia, autorregulação, resiliência e capacidade de resolução de conflitos.

Contudo, é necessário problematizar a forma como essas competências têm sido incorporadas no discurso educacional. Quando tratadas de maneira instrumental ou descontextualizada, podem reforçar uma lógica individualizante, que responsabiliza o estudante por sua adaptação às condições adversas, sem questionar os fatores estruturais que produzem o sofrimento (BOCK, 2009). Assim, o desenvolvimento socioemocional deve estar articulado a uma perspectiva crítica, que considere as condições sociais e institucionais.

Nesse sentido, a pedagogia do cuidado, proposta por Nel Noddings, oferece importante contribuição ao enfatizar a centralidade das relações no processo educativo. Para Noddings (2005), a educação deve ser orientada por uma ética do cuidado, baseada na atenção ao outro, na reciprocidade e na construção de vínculos. Essa abordagem desloca o foco da instrução para a relação, reconhecendo que o aprendizado ocorre em contextos de confiança e pertencimento. No campo da saúde mental, tal perspectiva é fundamental para a construção de ambientes escolares que promovam segurança emocional.

Entretanto, a promoção da saúde mental na escola não pode ser reduzida a práticas individuais ou à boa vontade dos professores. É necessário considerar a dimensão estrutural do problema. Conforme apontam estudos da psicologia crítica, o sofrimento psíquico está profundamente relacionado às condições materiais de existência, incluindo desigualdade social, violência e precarização das relações de trabalho (DIMENSTEIN, 2005). Nesse contexto, intervenções que desconsideram essas dimensões tendem a ser limitadas ou ineficazes.

A integração entre currículo e saúde mental constitui outro desafio relevante. A escola frequentemente apresenta conteúdos desconectados da realidade dos estudantes, o que contribui para a perda de sentido da aprendizagem. Ao incorporar temas como identidade, relações sociais, cidadania e projeto de vida, o currículo pode se tornar mais significativo, favorecendo o engajamento dos jovens e contribuindo para seu bem-estar. Essa abordagem exige uma perspectiva interdisciplinar, que articule diferentes áreas do conhecimento na construção de práticas pedagógicas mais integradas (MORIN, 2000).

Outro eixo fundamental refere-se à formação de professores. A ausência de preparo para lidar com questões relacionadas à saúde mental constitui um dos principais obstáculos à implementação de práticas pedagógicas adequadas. Muitos docentes relatam insegurança diante dessas demandas, o que pode levar à omissão ou à abordagem inadequada das situações. Nesse sentido, programas de formação inicial e continuada devem incluir conteúdos relacionados à saúde mental, bem como estratégias de intervenção no contexto escolar (NÓVOA, 2017).

Entretanto, é necessário reconhecer que a formação, por si só, não resolve o problema. A sobrecarga de trabalho docente, a falta de recursos e a ausência de suporte institucional limitam significativamente a atuação dos professores. Assim, a promoção da saúde mental exige políticas públicas que

garantam condições adequadas de trabalho e que integrem diferentes setores, como educação, saúde e assistência social.

A articulação entre escola, família e comunidade apresenta-se como elemento central na promoção da saúde mental dos jovens, especialmente em um contexto social marcado por múltiplas vulnerabilidades e transformações nas formas de sociabilidade. A compreensão da saúde mental juvenil exige o reconhecimento de que o desenvolvimento psíquico não ocorre de maneira isolada, mas é resultado de interações contínuas entre diferentes espaços sociais, que influenciam a constituição subjetiva dos indivíduos. Nesse sentido, torna-se fundamental a construção de redes de apoio que possibilitem intervenções mais amplas, integradas e eficazes (BRONFENBRENNER, 1996).

A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, proposta por Urie Bronfenbrenner, contribui significativamente para essa análise ao compreender o sujeito como inserido em sistemas interdependentes, que vão desde o ambiente imediato, como família e escola, até contextos mais amplos, como políticas públicas e cultura. A saúde mental dos jovens, portanto, deve ser entendida a partir da articulação entre esses diferentes níveis, o que reforça a importância de ações que integrem escola, família e comunidade.

No âmbito familiar, destaca-se o papel das relações de cuidado, afeto e suporte emocional na constituição psíquica dos jovens. A família, enquanto primeiro espaço de socialização, exerce influência significativa na formação da identidade, na regulação emocional e na construção de vínculos. Conforme argumenta Donald Winnicott, o desenvolvimento saudável depende da presença de um ambiente suficientemente bom, que ofereça segurança, estabilidade e reconhecimento (WINNICOTT, 1983). No entanto, as transformações sociais contemporâneas, como a precarização do trabalho, a ampliação das jornadas laborais e as mudanças nas estruturas familiares, têm impactado a qualidade dessas relações, dificultando, em muitos casos, o exercício do cuidado.

Nesse cenário, a escola assume papel ainda mais relevante como espaço de apoio e mediação. Contudo, essa atuação não pode ocorrer de forma isolada ou substitutiva em relação à família, sob risco de sobrecarga institucional e de distorção de sua função educativa. A escola deve ser compreendida como espaço de articulação, capaz de promover diálogo com as famílias, compartilhar responsabilidades e construir estratégias conjuntas de acompanhamento dos estudantes. Essa articulação exige a superação de modelos hierárquicos e normativos de relação escola-família, que frequentemente culpabilizam os responsáveis pelas dificuldades dos alunos, desconsiderando as condições sociais que atravessam suas experiências (PATTO, 2015).

A construção de uma relação dialógica entre escola e família, conforme proposto por Paulo Freire, implica reconhecer os diferentes saberes e experiências presentes nesses contextos, valorizando a participação ativa das famílias no processo educativo (FREIRE, 1996). Essa abordagem favorece a construção de vínculos de confiança, essenciais para a identificação precoce de

situações de sofrimento psíquico e para a elaboração de estratégias de intervenção mais eficazes.

Além da família, a comunidade constitui outro espaço fundamental na rede de apoio aos jovens. Instituições como unidades de saúde, centros de assistência social, organizações comunitárias e espaços culturais desempenham papel relevante na promoção do bem-estar e na oferta de suporte em situações de vulnerabilidade. No contexto brasileiro, destaca-se a atuação de serviços como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), que integram a política de saúde mental e oferecem atendimento especializado a pessoas em sofrimento psíquico (BRASIL, 2004).

A articulação entre escola e esses serviços é fundamental para garantir o acompanhamento adequado de situações que extrapolam o campo pedagógico. Professores e gestores escolares frequentemente são os primeiros a identificar sinais de sofrimento psíquico entre os estudantes, mas nem sempre possuem formação ou condições para realizar intervenções especializadas. Nesse sentido, a escola deve atuar como espaço de encaminhamento e articulação com a rede de proteção social, contribuindo para que os jovens tenham acesso aos serviços necessários.

No entanto, a efetivação dessa articulação enfrenta desafios significativos, relacionados à fragmentação das políticas públicas, à falta de comunicação entre os diferentes setores e à insuficiência de recursos. A ausência de uma abordagem intersetorial compromete a construção de redes de apoio consistentes, limitando a capacidade de resposta às demandas dos jovens. Conforme destaca Paulo Amarante, a promoção da saúde mental exige a articulação entre diferentes áreas, superando modelos assistencialistas e construindo estratégias integradas de cuidado (AMARANTE, 2007).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de construção de uma cultura institucional que valorize o cuidado e o bem-estar. A escola, enquanto espaço coletivo, pode promover ações que fortaleçam o senso de pertencimento dos estudantes, como projetos participativos, atividades culturais e espaços de escuta. Essas iniciativas contribuem para a construção de ambientes mais inclusivos e acolhedores, reduzindo fatores de risco associados ao sofrimento psíquico.

Entretanto, é fundamental reconhecer os limites da atuação pedagógica nesse campo. A escola não pode substituir políticas públicas de saúde, nem assumir responsabilidades que extrapolam sua função educativa. A tendência de atribuir à escola a responsabilidade por resolver problemas complexos, como a saúde mental, pode resultar em sobrecarga institucional e em respostas inadequadas. Nesse sentido, é necessário delimitar o papel da escola, reconhecendo suas potencialidades, mas também suas limitações.

A promoção da saúde mental no contexto escolar deve estar orientada por princípios de cuidado, diálogo e equidade, mas também por uma compreensão crítica das condições sociais que produzem o sofrimento. Intervenções que desconsideram fatores como desigualdade social, violência e

exclusão tendem a ser insuficientes, reforçando a necessidade de políticas públicas que atuem sobre essas dimensões estruturais (DIMENSTEIN, 2005).

Além disso, é importante problematizar abordagens que individualizam a responsabilidade pela saúde mental, atribuindo ao jovem a tarefa de desenvolver competências para lidar com adversidades sem questionar o contexto em que essas adversidades são produzidas. Essa perspectiva pode reforçar processos de culpabilização e invisibilizar as dimensões coletivas do sofrimento. Assim, a promoção da saúde mental deve articular dimensões individuais e sociais, reconhecendo a complexidade do fenômeno.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a construção de redes de apoio que integrem escola, família e comunidade constitui estratégia fundamental para a promoção da saúde mental dos jovens. Essa articulação permite ampliar as possibilidades de intervenção, garantindo suporte mais abrangente e eficaz. No entanto, sua efetivação depende de condições institucionais, políticas públicas consistentes e compromisso coletivo com o cuidado.

Assim, a escola pode desempenhar papel relevante na promoção do bem-estar dos jovens, desde que inserida em uma rede mais ampla de proteção social e orientada por práticas pedagógicas que valorizem as relações humanas. Reconhecer os limites de sua atuação não significa reduzir sua importância, mas situá-la de forma mais adequada no conjunto de ações necessárias para enfrentar os desafios da saúde mental na contemporaneidade.

Dessa forma, a promoção da saúde mental no contexto escolar exige uma abordagem integrada, que articule práticas pedagógicas, formação docente e políticas públicas. Mais do que mudanças metodológicas, trata-se de uma reconfiguração das concepções de ensino e aprendizagem, que reconheça a centralidade da dimensão humana no processo educativo. Somente a partir dessa perspectiva será possível construir uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas contribua efetivamente para o desenvolvimento saudável dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo permitiu compreender que a saúde mental dos jovens na contemporaneidade constitui um fenômeno complexo, atravessado por múltiplas determinações sociais, culturais, educacionais e subjetivas. O aumento significativo de quadros de sofrimento psíquico entre jovens não pode ser interpretado como resultado de fragilidades individuais isoladas, mas deve ser compreendido à luz de um contexto marcado por pressões de desempenho, instabilidade social, transformações nas formas de sociabilidade e intensificação do uso de tecnologias digitais.

Nesse cenário, evidenciou-se que fatores como a lógica meritocrática, a exposição constante nas redes sociais, a fragilidade dos vínculos sociais e a insegurança em relação ao futuro desempenham papel central na constituição

do sofrimento psíquico. Tais elementos não apenas impactam diretamente a saúde mental dos jovens, mas também reconfiguram suas formas de relação com o conhecimento, com o outro e consigo mesmos, exigindo uma abordagem mais ampla e integrada por parte das instituições educacionais.

A escola, por sua vez, foi analisada em sua dimensão ambivalente, revelando-se simultaneamente como espaço de produção e de mitigação do sofrimento psíquico. Práticas pedagógicas centradas exclusivamente no desempenho, ausência de escuta e reprodução de desigualdades contribuem para o agravamento das condições emocionais dos estudantes. Por outro lado, quando orientada por princípios de acolhimento, diálogo e valorização das relações humanas, a instituição escolar pode atuar como espaço de proteção e promoção da saúde mental, favorecendo o desenvolvimento integral dos jovens.

A discussão sobre o papel das práticas pedagógicas evidenciou a necessidade de superação de modelos educativos reducionistas, que desconsideram a dimensão emocional do processo de aprendizagem. A promoção da saúde mental exige a construção de práticas que integrem aspectos cognitivos e afetivos, valorizem a escuta, incentivem a participação dos estudantes e promovam o desenvolvimento de competências socioemocionais. No entanto, tais práticas não podem ser compreendidas de forma individualizante, sendo fundamental considerar os condicionantes sociais e institucionais que influenciam o bem-estar dos jovens.

Outro ponto central refere-se à formação de professores, que emerge como elemento estratégico para a efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a saúde mental. A ausência de preparo específico, aliada à sobrecarga de trabalho e à falta de suporte institucional, limita a atuação docente e evidencia a necessidade de investimentos em formação continuada e em políticas públicas que valorizem o trabalho educativo.

Dessa forma, conclui-se que o enfrentamento da crise de saúde mental entre jovens exige uma abordagem sistêmica e intersetorial, que articule educação, saúde e políticas sociais. A escola pode desempenhar papel relevante nesse processo, mas não deve ser responsabilizada isoladamente por questões que ultrapassam seu campo de atuação. É necessário construir redes de apoio, fortalecer serviços públicos e promover condições que favoreçam o desenvolvimento saudável dos jovens.

Por fim, destaca-se que a promoção da saúde mental no contexto educacional não deve ser compreendida como ação complementar ou periférica, mas como dimensão constitutiva de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano e com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Investir nessa perspectiva significa reconhecer os jovens em sua complexidade, valorizando suas experiências e construindo espaços educativos que promovam não apenas a aprendizagem, mas também o bem-estar e a dignidade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2015.
HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
NODDINGS, Nel. **The challenge to care in schools: an alternative approach to education.** 2. ed. New York: Teachers College Press, 2005.
OMS – Organização Mundial da Saúde. **Adolescent mental health.** Geneva: WHO, 2021.
TWENGE, Jean M. **iGen: why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood.** New York: Atria Books, 2017.
WINNICOTT, Donald W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** Porto Alegre: Artmed, 1983.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

DANIELA DUARTE DE ARAUJO CRISCUOLO

RESUMO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, inteirando com a participação da família e a comunidade. No Brasil ela teve um peculiar desenvolvimento.

Palavras-chave: Escola; Aprendizagem; Criança.

1 A educação infantil europeia no século XX

Conforme Oliveira (2002), o século XX começou com diversos passos dados em direção ao estudo científico da criança. O psicólogo francês Alfred Binet defendeu, em 1898, a ideia de “pedagogia experimental” e deu início à elaboração de escalas e testes de avaliação das funções psicológicas, os quais iriam exercer grande influência nas futuras gerações de educadores.

Afirma ainda a autora, no campo da psicologia, uma série de autores oferecia novas formas de compreender e promover o desenvolvimento das crianças pequenas. Vygotsky, na década de 20 e 30, atestava que a criança é introduzida na cultura por parceiros mais experientes. Ainda na primeira metade do século XX, Wallon destacava o valor da afetividade na diferenciação que cada criança aprende a fazer entre si mesma e os outros.

Os psicanalistas reconheciam que o comportamento infantil deveria ser interpretado, e não aceito como aspectos observáveis. Finalmente, há que mencionar as pesquisas de Piaget e colaboradores que revolucionaram a ideia dominante sobre a criança. Essas concepções foram sendo apropriadas pelas

teorias pedagógicas e tornaram-se alvo de especial atenção na educação infantil (OLIVEIRA, 2002).

Houve uma nova preocupação com a situação social da infância e a ideia da criança como portadora de direitos. Tal destaque aparece na Declaração Universal dos Direitos da Criança, Oliveira (2002, p. 78) afirma que:

> A expansão dos serviços de Educação Infantil na Europa e nos Estados Unidos foi sendo influenciada cada vez mais por teorias que apontavam o valor da estimulação precoce no desenvolvimento de crianças a partir do nascimento. A defesa da brincadeira como recurso para o desenvolvimento infantil levou pais de classe média a buscar a organização play groups, algumas horas por semana para atendimento de seus filhos pequenos, embora ainda dentro da perspectiva tradicional no que se refere ao papel privilegiado da família na educação dos filhos.

Em países como os Estados Unidos, a educação infantil combinou períodos de expansão, em virtude de posições socialmente defendidas em face da mulher, até recentemente confinada no ambiente doméstico, e em face da brincadeira, opondo-se a métodos mais formais e rígidos de ensino.

Segundo Oliveira (2002) afirma em sua obra que o acompanhamento a história da educação infantil na Europa permitiu-nos captar o caráter político desse atendimento, que difere segundo a classe social das crianças, a evolução dos níveis educacionais em cada país, as concepções sobre o processo de desenvolvimento infantil e sobre o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e do poder público na educação de meninos e meninas até 6 anos.

2 Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil

Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe, em instituições como creches ou parque infantis não existia no Brasil. No meio rural, famílias de fazendeiros assumiam os cuidados de crianças órfãs ou abandonadas geralmente negras ou índias. Na zona urbana, bebês abandonados pelas mães por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a

famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” (OLIVEIRA, 2002).

Segundo Oliveira (2002), essa situação vai se modificar um pouco a partir da segunda metade do século XIX, período da abolição da escravatura no país, quando se acentua a migração para a zona urbana das grandes cidades e surgem condições para certo desenvolvimento cultural e tecnológico e para a Proclamação da República como forma de governo.

A abolição da escravatura no Brasil trouxe novos problemas ao destino dos filhos de escravos, que já não iriam assumir a condição de seus pais, por outro lado, ocorreu um aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância, não eram vistos, a forma de esconder era varrer tudo debaixo do tapete.

Para Oliveira (2002) comenta em sua obra que a ideia de jardim da infância, gerou muitos debates entre os políticos da época. Muitos a criticavam por identificá-la com as salas de asilo francesas, entendidas como locais de mera guarda das crianças. Outros a defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência dos escolas-novistas. Os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público.

Os primeiros jardins da infância públicos dirigiam seu atendimento para as crianças dos extratos sociais mais afortunados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada em Froebel. Nesse período, a preocupação com os menores das camadas sociais mais pobres também era frequente na imprensa e nos debates legislativos.

3 A construção social da criança

Em algumas culturas afirma-se que crianças pequenas devem ocupar-se apenas do jogo livre infantil. Em outras, desde muito cedo a criança é instalada pela família a auxiliar pelo menos em tarefas domésticas, não sendo raro que

algumas desempenhem tarefas de trabalho produtivo ou peçam esmolas nas ruas da cidade.

Segundo Oliveira (2002), a presença de aspectos políticos nas explicações sobre o desenvolvimento humano pode ser notada quando se analisam as orientações, apresentadas em diferentes épocas históricas, sobre as formas consideradas melhores para cuidar de crianças e educá-las.

As teorias psicológicas são extremamente úteis para descrever e explicar o desenvolvimento humano, elas não dão conta de orientar diretamente questões pedagógicas em creches e pré-escolas.

A autora afirma que o educador deve conhecer não só teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falas e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil. Deve também refletir sobre o valor dessa experiência enquanto recurso necessário para o domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade concreta.

4 Aprendendo um pouco sobre a educação infantil

Desde 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96, a educação infantil passou a integrar a educação Básica juntamente como ensino fundamental e o ensino médio, segundo a LDB em seu artigo 29.

A sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos das crianças definidos no artigo 227 que diz:

> É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvos de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.

De acordo com a Lei, a Educação Infantil deve ser oferecida em creches para as crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos. Porém ela não é obrigatória. Dessa forma, a implantação de Centros de Educação Infantil é facultativa, e de responsabilidade dos municípios.

Os sistemas de Ensino estão subordinados aos governos, ou seja, ao poder executivo, que são o Prefeito e suas equipes e Secretarias no Município, o Governador e suas equipes e Secretarias, no estado, e o Presidente com sua equipe e Ministérios no Governo Federal. Assim como todas as instâncias do poder legislativo (Congresso Nacional, Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores) também todas as instâncias do poder executivo (Prefeituras, Governos dos Estados, Governo Federal) têm responsabilidades pela educação. Estas responsabilidades são definidas pela Lei e não são iguais para todos. No caso da Educação Infantil, a principal responsabilidade e do Município quando ele tiver sistema de ensino, mas será do Estado quando o Município não tiver Sistema de ensino, mas será do Estado quando o Município não tiver Sistema de Ensino. A União deverá colaborar com os estados e Municípios com apoio técnico e financeiro (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Diferente dos demais níveis da educação, a educação infantil não tem currículo formal. Desde 1998 segue o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, um documento equivalente aos Parâmetros Curriculares Nacionais que embasa os demais segmentos da educação Básica.

O papel da educação infantil é o CUIDAR da criança em espaço formal, contemplando a alimentação, a limpeza e o lazer (brincar). Também é seu papel EDUCAR, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, com ênfase no desenvolvimento integral da criança.

As autoras afirmam que trabalham com as concepções sócio interacionistas sobre como a criança aprende, ou seja, este processo se dá por meio da interação com o meio: em se tratando de literatura e leitura, isso acontece por meio das interações que ocorrem entre as crianças, entre elas e os adultos, entre os adultos.

Não cabe à educação infantil alfabetizar a criança. Nessa fase ela não tem maturidade neural para isso, salvo os casos em que a alfabetização é espontânea.

Cabe à creche ou pré-escola estabelecer, se possível, um sistema gradativo de adaptação para cada criança, em que nos primeiros dias ela possa ficar apenas algumas horas e aos poucos vá se acostumando àquele novo ambiente, até que permaneça em tempo integral, se for o caso. Deve-se fazer um planejamento de ingresso na instituição, mediante um calendário a ser combinado com as educadoras e a família, de forma que não haja numa mesma turma muitas crianças ao mesmo tempo (no mesmo período) em fase de adaptação. Suponhamos que numa determinada turma ingressem oito novas crianças: então se pode fazer um planejamento para que a cada dia a professora receba apenas uma sou duas no turno da manhã, e outras duas crianças no turno da tarde. No dia seguinte podem-se receber mais duas e assim por diante. Desta forma, é possível para a professora dar uma maior atenção àquelas crianças que estão ingressando na instituição (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Para que a educação da criança tenha um bom desenvolvimento, devem ser trabalhados os seguintes eixos com as crianças: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Para Craidy e Kaercher (2001) tem havido ótimas produções para crianças, os músicos e os compositores brasileiros têm se preocupado com a qualidade do que é oferecido ao público infantil. Nas gravações que citaremos a seguir, os autores tiveram cuidado com a letra das canções, fizeram interessante arranjo com os instrumentos musicais, os ritmos e os andamentos. Os intérpretes são bons cantores que procuram expressar com a voz as diferentes emoções que o texto sugere. São os CDs: Castelo Ratimbum; Quero passear de carro; Canções de brincar; Cantando de Beto Carreiro; Meu pé meu querido pé; brincando de roda; Cantando com os bichos e ainda Love songs e Caixinha de música, só instrumentalizados.

O objetivo é o de desenvolver algumas capacidades, como: ampliar relações sociais na interação com outras crianças e adultos, conhecer seu

próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizar diferentes linguagens para se comunicar, entre outros.

5 As instituições de Educação Infantil

Para Faria e Palhares (2007) do ponto de vista da interpretação histórica, a fragilidade da corriqueira e já tradicional polarização entre assistência e educação tem sido superada. Registram-se inúmeras evidências de que a distinção entre diferentes instituições não ocorre entre a creche e a pré-escola, mas que o recorte institucional se situa na sua destinação social.

A polaridade entre assistência e educação, representando o mal e o bem, como em um conto de fadas, permite as propostas inaugurar o novo e implantar o pedagógico ou o educacional, nos textos, enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre.

> Desde século passado tornou-se recorrente atribuir as instituições de educação infantil a iminência de atingir a condição de educacionais como se não houvessem sido até então. Muitas vezes, como forma de justificar novas propostas que, por sua vez, não chegavam a alterar significativamente as características próprias da concepção educacional assistencialista (FARIA; PALHARES, 2007, p, 52).

Essa dicotomia está impregnada em várias dimensões do pensamento pedagógico. Reproduzi-la é cômodo e simples. É o que fez a versão preliminar dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, ao considerar que parte das instituições teria nascido com o objetivo de “assistir às crianças de baixa renda”, “sendo usadas para outros fins” que não o de sua vocação educacional, enquanto de outra parte, as pré-escolas seriam “declaradamente“educacionais.

> O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. Foi à origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos. Mas a creche, para os bebês, embora vista como apenas para as classes populares, também era apresentada, em textos educacionais do século 19, como o primeiro degrau da educação (FARIA; PALHARES, 2007, p, 53).

As autoras afirmam já há algum tempo vimos ponderando como, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônima de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para recebê-lo.

6 Educação Infantil e Currículo

Segundo Faria e Palhares (2007), em nosso país muito se fala sobre a ausência de debate acadêmico nos vários ramos das ciências humanas. Pouco se debate. Na área da educação, esta situação é um fermento para a multiplicação dos modismos e das frases feitas. Por vezes, impressões genéricas ou caracterizações formuladas no âmbito de condições específicas de uma área de conhecimento ou de situação nascida de um encontro de circunstâncias e considerada como o ponto de partida de uma evolução, uma ação, um fato tornam-se conceitos e categorias de análises generalizadas, repetidas e reproduzidas de forma distorcida, como uma brincadeira de” telefone sem fio“. Com isso, perdem-se os elementos que seriam capazes de contribuir para o avanço do conhecimento e o aprimoramento da prática, permanecendo apenas os ruídos de uma comunicação que se presta a imobilizar e a reproduzir aquilo que é necessário transformar.

A intenção deste artigo é debater. Sua base é a pesquisa histórica; seu foco, a caracterização das instituições. Trata-se de uma reelaboração do parecer

preparado para a versão preliminar dos RCNEI, encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) a vários especialistas, para a avaliação.

A proposta de referenciais foi modificada com base nos pareceres, mas sem um processo mais amplo de discussão. No momento desta reelaboração, ainda se desconhece a versão definitiva, o que não impede de trazer alguns elementos substantivos que envolvem a discussão da organização curricular para as instituições de educação da criança pequena.

> Os princípios orientadores da organização curricular para a educação infantil, com a preocupação de romper hegemonias que só poderiam ser impostas por meio de silêncios, interdições e pela divulgação generalizada de um enfoque parcial, que não reflete o conjunto das pesquisas e estudos da área (FARIA; PALHARES, 2007, p, 54).

7 A criança

Segundo o RCNEI (1998), a criança como um todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que esta inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam em um mundo de um jeito muito próprio, elas revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e por meio das brincadeiras expressão as condições de vida que estão submetidas em seus anseios e desejos.

Para o Referencial (1998), no processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc., possam ser de grande valia para desvendar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (RCNEI, 1998).

8 O professor da educação infantil

Embora não existissem informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias (RCNEI, 1998).

Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc.

O mesmo afirma que, as funções destes profissionais vêm passando, portanto, por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros da carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional.

Em resposta a esse debate, a LDB dispõe, no título VI que estabelece:

> Art.62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério

> na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Considerando a necessidade de um período de transição que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta mesma lei dispõe no título IX, que estabelece: “Art.87, 4°: Até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Em consonância com a LDB, este Referencial utiliza a denominação professor de educação infantil para designar todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não.

9 Objetivos gerais da educação infantil

Segundo o Referencial (1998), a prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plásticas, oral e escrita);
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

10 Mudança e esperança na educação infantil

Precisamos pensar em espaços, de modo que proporcionem às crianças condições de exploração, aprendizagem e condições de desenvolverem sua autonomia.

“Com base no inacabamento, nasce o problema da esperança e da desesperança. Podemos fazer deles o objeto de nossa reflexão. Eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança” (FREIRE, 1979, p.29).

A escola é o espaço onde a criança cria seu vínculo com pessoas fora do seu convívio cotidiano, em alguma dessas escolas, elas encontram afeto e compreensão, em outras elas passam por despercebidas.

“Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto” (FREIRE, 1979, p. 29).

Para que uma Educação seja bem desenvolvida e aproveitada, é preciso que os coordenadores das escolas estejam presentes, junto com seus educadores, participando de todos os seus projetos, Freire (1979, p. 78) afirma que:

> A grande dificuldade que surge e que exige um alto sentido da responsabilidade, se baseia na preparação dos quadros de coordenadores e supervisores. Não porque haja dificuldades na aprendizagem puramente técnica do procedimento. A

> dificuldade está na própria criação de uma nova atitude, ao mesmo tempo tão velha no educador.

A criança é um ser inocente, devemos despertá-la sobretudo, na escola devemos sempre dar a ela bons exemplos, para que tenha um futuro melhor, e isso é o que esperamos.

Segundo Freire (1979), se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existir no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem "distanciar-se" para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser "fora" do tempo ou "sob" o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser "seria" um perpétuo presente, um eterno hoje. A-Histórico, um ser como este não pode comprometer-se; em lugar de relacionar-se com o mundo, o ser imerso nele somente está em contato com ele. Seus contatos não chagam a transformar o mundo, pois deles não resultam produtos significativos, capazes de (inclusive, voltando-se sobre ele) marcá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é conhecida pelos educadores, pelos governantes e pela sociedade científica como etapa de primordial importância para o desenvolvimento da criança, visto que é nesta fase que a criança aprende como viver, como fazer. É na fase infantil que o ser humano adquire conhecimento com maior facilidade e eficácia, nesta fase é possível desenvolver inúmeras habilidades e aprender a se socializar. Nesta fase a criança aprende a aprender e a gostar do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. M. M. de. **Brincar, jogar, cantar e contar**: 77 jogos para crianças. São Paulo: Caramelo, 2004.

ALMEIDA, T. T. de O. **Jogos e brincadeiras no Ensino Infantil e Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N° 9.394 de 20/12/1996

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

CRAIDY, C.; KAERCHER, E.G. (Org.) **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GOMES, B.M.B.P. Os materiais artísticos na educação infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, E.G. (Org.) **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

KAMII, C. **Jogos em grupo na Educação Infantil**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1980.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 12. ed . São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed . São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **O jogo e a educação.** 4ª reimp. da 1ª ed. de 1994. São Paulo: Pioneira, 2003.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 1998.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARIOTTI, F. **A recreação, o jogo e os jogos**. Rio de Janeiro: Shape, 2004.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M. G. **Educação física e infantil**: inter-relações, movimento, leitura e escrita. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2007.

OLIVEIRA, Z. de M. et al. **Creches**: crianças, faz de conta & cia. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

REDIN, E. **O espaço e a criança**: se der tempo a gente brinca. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SOLER, R. **Jogos cooperativos.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

WAJASKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

A CRIANÇA, A FAMÍLIA E OS LIMITES- UMA CONSTRUÇÃO IMPORTANTE E DESAFIADORA.

ÉRICA MARTINS DA SILVA

RESUMO

A proposta desta monografia é analisar a educação familiar das crianças de 3 a 5 anos e como ela pode influenciar no âmbito escolar. A familiar é parte essencial para a construção dos limites e disciplina no seio familiar, e assim evitar a indisciplina escolar ajudando a criança em sua formação cultural, social e educacional de uma forma positiva.

Palavras- Chave: Família, Criança, Limites, Disciplina, Escola.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo o estudo da educação familiar das crianças de 3 a 5 anos e sua influência no âmbito escolar. Pretende-se entender como ocorre o processo de construção dos limites na educação desses filhos e as consequências da falta desses na escola.

A família tem papel essencial na construção dos limites para que não haja consequências indisciplinares na escola.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho pretende explorar a importância da família na construção de limites, sendo este o primeiro contato social da criança. É com o pai, com a mãe, ou quem se responsabilize por ela, que a criança aprenderá as primeiras regras e valores de convivência social.

Limites, disciplina e liberdade.

Segundo Içami Tiba (1998) “a liberdade absoluta não existe. Sempre

vivemos limitados por alguma coisa: tempo, força de gravidade da Terra, tridimensionalidade material, ciclo vital, comida etc.. A verdadeira liberdade é viver bem dentro dessas limitações".

Sendo assim, pode-se considerar limite: a limitação, proibição ou restrição de uma atitude ou conduta que não são adequadas para o convívio social das crianças, sendo que essas podem prejudicá-las ou colocá-las em risco. Dar limites é favorecer o desenvolvimento infantil de forma adequada e saudável.

Para Zagury (2004, p. 05) dar limites é muito importante, é preciso pensar, decidir e iniciar um processo em que a criança compreenda que possui direitos e deveres, e também aprenda a respeitar os direitos dos outros e que o mundo não gira somente em torno de si mesma, o respeito mútuo precisa existir e prevalecer.

A disciplina, para Acevedo (2007) é o estabelecimento de normas e regras de convivência, hábitos e organização que as crianças devem ter para o desenvolvimento da responsabilidade e maturidade, como também, a conscientização das responsabilidades e consequências dos próprios atos para si e para outros.

Assim, com disciplina e limites, a criança poderá ter a liberdade de conviver bem dentro de suas limitações.

A família e sua obrigação com a educação e a disciplina.

Segundo Zagury (2004, p. 03) antigamente, a educação familiar era bem diferente da atual, a criança não sabia e o adulto tinha que ensinar, de modo que quando essa fazia algo errado, era punida severamente à base de palmadas e severos castigos. Na escola recebia palmatórias do seu professor com o consentimento dos pais.

Durante o século XX, várias mudanças ocorreram nos campos das relações humanas e da educação e os adultos aprenderam a respeitar as crianças da forma que se deve, entendendo que elas precisam respeitar como também serem respeitadas.

Segundo a autora, com isso, através de mudanças positivas muita coisa melhorou para as crianças, pois o relacionamento entre família e filhos ganhou mais respeito, autenticidade e menos autoritarismo e desrespeito.

Acevedo (2007, p. 37) diz que é fundamental que a educação se dê primeiramente em nível familiar. É na família que os alunos adquirem os modelos de comportamentos que exteriorizam na sala de aula. Dessa forma, uma estrutura familiar torna-se imprescindível para o desenvolvimento da personalidade da criança. É nela que a família projeta o futuro de sua descendência.

Para crescer de forma saudável, todo ser humano precisa de limites e de uma boa estrutura. É a família indicada para estabelecer essas normas.

Acevedo (2007, p. 39) diz que “as normas costumam variar entre as famílias. É conveniente observar as que você aplica em seu lar. Qual a quantidade de regras a estabelecer? Será que são viáveis? O que meus filhos acham delas? Que efeitos provocavam neles?”.

Segundo a mesma autora, é a família que transmite à criança um nome, uma tradição, uma neurose familiar, uma vez que cada família tem seu folclore básico para que o sujeito conquiste se campo de enunciação. Ela diz que o ato de educar os filhos é um processo complexo, que não está isento de erros involuntários, é um caminho de crescimento, tanto para os pais ou responsáveis quanto para os filhos. Por isso, é importante procurar as alternativas e soluções mais adequadas, ser firme, porém amável, tratar a criança com respeito, estabelecer rotinas familiares diárias, ser consistente, quando disser algo cumpra, do contrário não prometa, elogiar o esforço e não apenas o resultado, estabelecer metas a serem cumpridas.

Para Acevedo (2007, p. 40) “é fundamental que a disciplina esteja fundamentada no seguimento de uma série de regras que conduzem ao respeito dos limites estabelecidos em família”.

Pesquisas revelam que o que gera a indisciplina é a falta de limites em casa.

Quando se fala em limites, não significa ser autoritário, dar ordens sem explicar o porquê e agir de acordo com o seu próprio interesse. Não é só gritar para ser atendido. Não é deixar de atender as necessidades reais porque está cansado.

A família tem a tarefa de ensinar que os direitos são iguais para todos, que existem outras pessoas no mundo, que também têm direitos e deveres a cumprir, e que os seus direitos terminam onde começam os dos outros.

Ou seja, para Acevedo (2007, p. 41):

> no âmbito familiar, a criança deve ser disciplinada de forma que compreenda e siga uma série de regras que a ajudem a se desenvolver, entender e diferenciar o que é e o que não é aceito, com consistência e clareza. Além disso, ela precisa seguir estas regras não porque teme a algum castigo, e sim porque a disciplina já se internalizou.

A forma com que fomos educados influencia no futuro emocional dos filhos, portanto, diz Acevedo (2007) que a disciplina mais adequada é dada com amor e consiste em aplicar a autoridade com carinho, de forma tranquila, amorosa e respeitável, sem violência. É necessário tratar os filhos com o mesmo respeito dedicado aos amigos.

Para Acevedo (2007), em virtude da queda das rendas das famílias e mudanças econômicas, as mulheres estão cada vez mais tendo a necessidade de entrar no mercado de trabalho e também tem aumentado a carga horária no trabalho. Com isso, as crianças chegam à escola cada vez mais cedo, e ao antecipar o ingresso da criança na escola e até mesmo aumentando sua permanência nela, os pais involuntariamente transferem para a escola a responsabilidade de formar a identidade da criança.

Esses pais ou responsáveis, segundo a mesma autora, por se sentirem culpados pelo pouco tempo dedicado aos filhos, tentam suprir sua falta comprando seus filhos.

Antigamente, a mãe, além de cuidar de todos os afazeres da casa, era responsável por toda parte burocrática escolar do filho, enquanto o pai, apenas arcava com a responsabilidade do seu trabalho e despesas familiares. Já no atual modelo familiar, é tudo diferente, mãe e pai trabalham muito, valorizando cada vez mais os aspectos financeiro e econômico, distanciando cada vez mais do convívio com os filhos. Assim, procuram suprir esta ausência com presentes e mimos.

Dessa forma, conforme cita Acevedo (2007) a vida familiar encontra-se desestruturada, e assumindo posturas liberais demais, gerando conflitos no comportamento das crianças, pois em sua casa tudo é permitido, e quando chega à escola há regras a serem cumpridas, causando contradições nas atitudes destas, que passam a ver a escola como um ambiente ruim e enérgico demais, sentindo-se no direito de desobedecer as normas da escola, por terem a proteção excessiva de seus pais.

Em muitos casos, a família não tem colaborado com a escola, pois as crianças vêm de casa sem limites e indisciplinas, os pais acham que se apenas colocar seus filhos na escola, o problema da educação está resolvido. Agindo desta forma, prejudicará cada vez mais o desenvolvimento escolar destes alunos e acarretará em consequências negativas.

A IMPORTANTE CONSTRUÇÃO DOS LIMITES.

O presente capítulo pretende abordar a importância da construção dos limites e como adequá-los de forma correta a cada momento, a diferença entre autoridade e autoritarismo e qual a importância da família para o desenvolvimento dessas importantes tarefas.

O que é Limites e como adequá-los a cada momento.

Segundo Zagury (2004), devido às mudanças ocorridas a partir do século XX, o poder absoluto que os pais tinham pelos filhos se modificou, sendo mais autêntica, democrática e respeitosa. Porém, muitos pais encontram dificuldades em educar suas crianças.

É essencial que a família saiba o que é limites, para que possa adequá-los nas diversas situações diárias.

Dar limites para Zagury (2004) é muito importante e imprescindível para o desenvolvimento social, cognitivo, cultural e moral das crianças, inclusive, deve-se começar esse procedimento bem cedo e de maneira bem clara, para mais tarde, evitar sérios problemas disciplinares, como desinteresse pelos estudos, incapacidade de suportar dificuldades, falta de concentração, falta de persistência, desrespeito pelo próximo e a forma distorcida de ver o mundo, que pode levar à marginalização em alguns casos. Sendo assim, dar limites pode colaborar para que no futuro as dificuldades da vida possam ser superadas com maturidade e equilíbrio.

Segundo Zagury (2004), a construção de limites é fazer que a criança compreenda o que é aceitável ou não, essencial ou não, adequado ou não, dizer sim sempre que possível e não sempre que necessário ou quando tiver uma razão concreta.

Daqui retira-se a seguinte indagação: será que a família está sendo capaz de ajudar seus filhos em suas fases de desenvolvimento através de regras e limites?

É visível a importância do papel familiar diante desses aspectos. O que ocorre atualmente é que, segundo Capelatto (2007), muitos pais estão encontrando sérias dificuldades em educar suas crianças.

Capelatto (2007) diz que é fundamental iniciar com os filhos um processo de compreensão do outro, ou seja, que os direitos são iguais para todos, pois existem outras pessoas no mundo e elas merecem ser respeitadas, já que as crianças, na maioria das vezes buscam o prazer e a satisfação imediata dos seus desejos e possui um alto egocentrismo.

O autor diz que quando o filho pedir para comprar aquele brinquedo naquele momento e a mãe dizer a ele que não tem condições, e mesmo assim, se deparar com birras e muito choro, a mesma não deve hesitar em ser firme, fazendo com que ele aprenda que aquele não é o momento para se ter o objeto desejado e respeite sua decisão.

Também é muito importante esperar a vez de ser servido à mesa, dividir a única bola com o seu amiguinho na escola, brincar somente depois dos estudos, cumprir deveres e combinados, bem como respeitar seus pais ou responsáveis pela sua educação, bem como todos à sua volta.

Assim, comenta Capelatto (2007), que é necessário desenvolver a capacidade de respeitar e cumprir suas tarefas cotidianas, de adiar um desejo ou satisfação, pois certamente, a criança aprenderá que não poderá ter tudo que deseja e na hora que quer, bem como saberá lidar com perdas e insatisfações futuras.

Também é importante que a criança saiba que poderá fazer milhares de coisas que deseja, mas nem tudo e nem sempre. Essa diferença parece ser irrelevante, más é fundamental.

Em relação aos pais, diz Capelatto (2007), esses devem sempre elogiar seus filhos diante de bons comportamentos, como também incentivá-los.

Vale ressaltar o estímulo, a independência e a iniciativa para que possam amadurecer com segurança. Deve-se, então, ensiná-la a lidar com a contrariedade, privacidade, liberdade, responsabilidades de seus atos, sociabilidade e outras questões que fazem parte de sua vida.

Somente quando se estabelece limites, priorizando a importância do incentivo às atitudes positivas e criticando somente as negativas, a criança aprenderá as regras básicas de convivência.

Zagury (2004) afirma que é preciso lembrar que quando a criança faz algo pela primeira vez, sempre vai olhar à sua volta para ver se agradou alguém. Se agradar, vai repetir o comportamento, pois no seu entendimento o agrado representa aprovação, e ela não tem condições de avaliar a adequação do seu gosto.

Portanto, à medida que os pais deixem que as situações transcorram sem uma intervenção objetiva, aceitam um desrespeito, uma contrariedade, uma quebra de limites ou regras, estão fazendo com que seus filhos não compreendam e rompam o limite natural para seu comportamento em família e em sociedade.

Faz-se necessário a adequação desses limites com autoridade, firmeza, de forma clara, tranquila, equilibrada e respeitosa. Não esquecendo por nenhum momento de da muito amor, carinho, afeto e compreensão às crianças.

Autoridade e Autoritarismo.

Atualmente, segundo Capelatto (2007), a nova família é bem conhecida por deixar seus filhos fazerem o que querem sem repreensão ou limite algum. No entanto, também existem os pais que, ao contrário, usam de qualquer meio ou artifício para que seus pequenos obedeçam e reconheçam autoridade neles.

Alguns pais e mães chegam a exagerar, punindo crianças em excesso, esquecendo de que eles são seres em formação. Isso acontece quando os adultos confundem autoridade com autoritarismo.

Capelatto (2007) comenta que a autoridade familiar é indispensável para a construção do bom caráter e da personalidade das crianças, porém é importante que os pais diferenciem o que é ter autoridade e ser autoritário para educar adequadamente.

Autoridade e autoritarismo são coisas muito diferentes. Capelatto (2007) diz que a primeira pode ser entendida como impor limites necessários para a convivência em sociedade, a segunda indica exercer um poder de forma ilícita e

prepotente.

Segundo Capelatto (2007), quando a família dá limites com autoridade e firmeza, mantendo a dignidade e respeito, as crianças logo aprendem que o comportamento condenável não produz os resultados esperados, e estas ficam motivadas e mudar de conduta, sem alterar sua alto - estima.

Geralmente, toda criança começa por recusar os limites, mas essa recusa esconde, na verdade, uma procura deles, pois ela sabe que são necessários.

Por isso, a autoridade é uma prova de amor, e não de desamor. Ela não tem medo de perder o amor dos filhos, pois está convicta que esta é a melhor forma de educar.

Capelatto (2007) diz que a autoridade é afetiva e permite crises de choros em momentos que a criança estiver passando por alguma situação emotiva, que sempre tem começo, meio e fim, e logo surge uma reação de muito afeto e carinho, sem ofender e sem reprimir aquele espaço que a personalidade da criança precisa.

Já o autoritarismo diz “não” e não permite a crise, a criança vai apenas receber o limite sem compreensão e afetividade, e por muitas vezes, apanha porque teve uma crise emocional ou de frustração. É uma invasão, uma lesão e violência que o sujeito manifeste o que este limite provocou nele.

Os pais autoritários, para o autor, fazem coisas sem coerência e fundamento. Isso gera medo, raiva, afastamento e desvalorização no filho que foi repreendido dessa forma.

Por esse motivo, as crianças muitas vezes só obedecem se temem grandes castigos, mas certamente não por terem desejo de copiar o modelo familiar e muito menos porque internalizaram valores que as tornarão autônomas, seguras e competentes.

Mais uma vez o fato de os pais serem exemplos de vida e de conduta para suas crianças tem um peso imenso.

Segundo Capelatto (2007), certas formas de autoritarismo podem inevitavelmente, "quebrar" a personalidade de uma criança. A “autoridade de domador", por exemplo, que pretende submeter a criança ao poder arbitrário do adulto: "Eu sou seu patrão, você tem que me obedecer!"

A verdadeira autoridade é diferente por duas razões: a primeira é que ela se dirige a uma criança que ouvimos e respeitamos. A segunda é que não

exigimos uma submissão da criança ao adulto, mas uma submissão à regra enunciada por este último, à qual todos estamos submetidos (não bater nos outros, etc.). Assim, além de não arranhar a personalidade da criança, favorece o seu crescimento e desenvolvimento.

Quando a criança evolui em um universo devidamente sinalizado no qual a interdição é claramente colocada e compreendida, ela se sente segura e encorajada.

Por outro lado, o autoritarismo é uma invasão, uma lesão e violência que o sujeito manifeste o que este limite provocou nele.

Para Zagury (2004), quando se fala em educar filhos, muitos pais, infelizmente, acham que significa:

- aprovação para dar algumas palmadas, bater ou até mesmo espancar;
- fazer só o que pai ou mãe querem ou estão com vontade de fazer, prevalecendo sempre o autoritarismo;
- dar ordens sem explicar o porquê das coisas, apenas impondo a lei do mais forte;
- gritar para ser atendido, deixar de atender às necessidades reais como fome, sede, segurança, interesse e afeto dos filhos porque hoje você está cansado (a);
- apresentar as regras de uma só vez, como um contrato e quando não cumpridas, mostrar que terão que arcar com as consequências, pois só assim aprenderão a ter responsabilidade;
- invadir de forma indevida a privacidade a que todos têm direito.

Além de todas estas questões autoritárias citadas acima, ocorrem outras como, provocar traumas emocionais, humilhações e desrespeito às crianças.

Segundo Capelatto (2007), toda criança tem a capacidade de compreender um não sem ficar com problemas ou traumas, desde que, este “não” tenha razão de ser e não seja acompanhado de agressões morais ou físicas.

Baseando-se nestes princípios, maus tratos, falta de amor, falta de compreensão, afeto e carinho, seguidas de injustiça e violência física, típicos do autoritarismo, provocam grandes traumas emocionais, só ensinam a temer e não educa.

A vida da família deve se desenvolver num clima de bom humor, serenidade e respeito. O conflito é inevitável pelo simples fato de que a criança sempre se opõe aos limites, pelo menos nos primeiros tempos, e que o

enfrentamento contribui para o fortalecimento da sua estrutura, embora muitas vezes consuma uma enorme quantidade da energia dos pais.

Sendo assim, conclui-se que a autoridade dos pais é indispensável, o autoritarismo dispensável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as questões abordadas é possível constatar que a tarefa educativa da família passa, atualmente, por um momento de perda de referenciais. Os pais têm cada vez mais dificuldades de dar limites e disciplina a seus filhos no seio familiar, que contribui para a indisciplina escolar.

Há uma necessidade de que a educação familiar seja repensada e realizada de outra forma, com uma visão mais ampla, pois um ato decorrente da falta de limites está ligado ao respeito aos direitos alheios, ao cuidado em levar em conta a singularidade e as necessidades do outro e a consideração do bem comum. A construção de limites está, então, diretamente implicada na capacidade da criança de socialização e convivência bem sucedidas, de forma que ela possa reconhecer e considerar os próprios limites e os dos demais.

Assim, vale destacar a importância da família neste processo educacional não só em seus lares, mas também nos espaços sociais, e especialmente na escola, pois é nesse local que se manifestam as diversas formas de atitudes, ações e comportamentos indisciplinares. Estes atos são licenciados dentro dos lares, estão ligados à falta de limites e repercutem diretamente na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO, Rehbein Annie. *Disciplina sim, mas com amor*: Um novo modelo para conseguir que seus filhos tenham bom comportamento. São Paulo: Paulinas, 2005, 16ª ed.

AQUINO, Groppa Julio. *Indisciplina na Escola*: alternativas teóricas e práticas. 13ª ed. São Paulo: Summus, 1996.

CAPELATTO, Ivan. *Diálogos sobre a afetividade*. 3ª ed. São Paulo: Papirus, 2007.

DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. *A Ética na Educação Infantil*: O Ambiente Sócio Moral na Escola. Porto Alegre, 1998.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. *Pedagogia Afetiva*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TIBA, Içami. *Quem Ama, Educa*! 160ª Ed. São Paulo: Gente, 2002.

ZAGURY, Tânia. *Escola sem Conflito*: Parceria com os Pais. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. *Limites sem trauma*: construindo cidadãos. 25ª ed Rio de Janeiro: Record, 2004.

ALÉM DO PAPEL: UMA ANÁLISE DO USO E EFETIVIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GABRIELA FERNANDES COSTA
VANESSA RIBEIRO RODRIGUES

RESUMO

O presente trabalho, cujo tema é a inserção dos livros didáticos digitais na Educação Básica, faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da Universidade Virtual do Estado de São Paulo, para o curso de Licenciatura em Pedagogia. Este estudo tem por objetivo investigar os impactos da introdução dos livros didáticos digitais na Educação Básica em escola pública, como o livro digitalizado pode afetar o aprendizado dos alunos, sua acessibilidade, a infraestrutura tecnológica nas escolas, bem como a adoção e a adaptação dos professores ao novo formato, e a importância da Educação Midiática. A pesquisa é realizada por meio de um levantamento bibliográfico abrangente, nessa abordagem, são coletadas diversas fontes acadêmicas e consultados estudos relevantes sobre o tema. Essa análise detalhada da literatura existente permitiu identificar diversas perspectivas contribuindo para uma compreensão sólida e embasada sobre o assunto. Com base nas evidências apuradas e a serem concluídas, o estudo busca ressaltar os aspectos positivos e negativos da adoção de livros didáticos digitais no ambiente educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; Educação Básica; Escola Pública; Educação Midiática; Infraestrutura Escolar.

1. Introdução

Nos últimos anos, a crescente integração da tecnologia na educação tem proporcionado transformações significativas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, os livros didáticos digitais emergem como ferramentas promissoras, capazes de potencializar o acesso ao conhecimento e revolucionar a maneira como os conteúdos são apresentados aos alunos. No entanto, a transição de recursos pedagógicos tradicionais para suas contrapartes digitais não ocorre sem desafios substanciais.

A presente pesquisa tem como objetivo explorar a evolução dos livros didáticos para o meio digital e analisar os desafios inerentes a essa transição

no âmbito da educação.

Este estudo se propõe a investigar as implicações pedagógicas, tecnológicas, socioeconômicas e legais, com o intuito de compreender como essa ferramenta influencia a qualidade da aprendizagem, a interação em sala de aula, a infraestrutura das escolas, os direitos humanos e a conformidade com os princípios constitucionais, fornecendo uma visão integral para aprimorar a integração desses recursos no sistema educacional.

Dentre os principais desafios a serem explorados, destacam-se a adaptação dos professores a novas ferramentas e métodos de ensino, a garantia da qualidade e atualização constante dos conteúdos digitais, a equidade no acesso aos recursos tecnológicos, bem como os possíveis impactos no engajamento e aprendizado dos estudantes. Além disso, as preocupações relacionadas à privacidade e segurança dos dados dos alunos no ambiente digital também se apresentam como fatores cruciais a serem abordados nesta pesquisa.

Ao lançar luz sobre as questões que permeiam essa transformação educacional, vislumbram-se *insights* valiosos para educadores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas, buscando apoiá-los na tomada de decisões para uma integração bem sucedida dos recursos digitais no ambiente educacional.

No decorrer deste trabalho é analisada a literatura encontrada sobre o tema, sejam textos sobre abordagens teóricas relevantes, estudos de caso, pesquisas empíricas etc. com o intuito de enriquecer a compreensão das implicações dos livros didáticos digitais. Ademais, serão propostas recomendações e reflexões sobre estratégias eficazes para enfrentar os desafios identificados, visando otimizar o potencial educacional dessa ferramenta inovadora.

2. OBJETIVOS

2.1 Geral

Como proposta de trabalho para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que se delineia, tendo como objeto de estudo o livro didático digital,

salientamos que o objetivo geral aqui é investigar na literatura já produzida sobre o tema, vislumbrando o atual cenário da utilização de livros didáticos digitais na educação básica pública do estado de São Paulo, buscando examinar seus impactos nas dimensões pedagógicas, tecnológicas, sociais e legais, com o intuito de compreender como essa ferramenta influencia e é influenciada pela qualidade da aprendizagem, interação em sala de aula, infraestrutura das escolas; levando em consideração o respeitos aos direitos humanos e à conformidade com os princípios constitucionais, buscando uma visão integral para aprimorar a integração desses recursos no sistema educacional.

2.2 Específicos

Em meio à realidade escolar pós-pandêmica em que vivemos atualmente, questões tecnológicas, midiáticas e de conectividade tornaram-se parte do cotidiano da maioria das pessoas em âmbito particular chegando aos espaços e debates escolares.

Buscando maior entendimento sobre um contexto tão novo e candente, com vistas às referências pesquisadas, serão buscados:

- Pesquisar a literatura acadêmica (estudos) existente sobre as tendências atuais e as pesquisas/levantamentos anteriores sobre o uso de livros didáticos digitais na educação básica.
- Enumerar (dentre a literatura pesquisada) os casos evidentes da eficácia dos livros didáticos digitais em comparação com os livros didáticos impressos tradicionais em termos de engajamento dos alunos, compreensão do conteúdo e desempenho acadêmico.
- Explicar a importância da infraestrutura tecnológica das escolas para a implementação eficaz de livros didáticos digitais, incluindo a disponibilidade de dispositivos, conectividade à internet, suporte técnico e treinamento para professores, a fim de identificar as barreiras e oportunidades para a adoção bem-sucedida desses recursos educacionais.
- Mensurar a implementação dos livros didáticos digitais na educação

básica à luz das disposições constitucionais que garantem a gestão democrática do ensino, investigando de que maneira esses recursos impactam a tomada de decisões educacionais, em conformidade com os princípios democráticos da Constituição.

3. Justificativa

A adoção generalizada de livros didáticos digitais na educação básica representa uma transformação significativa no cenário educacional, impulsionada pela crescente integração da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, essa migração para o ambiente digital não ocorre sem desafios intrínsecos que necessitam de análises cuidadosas e soluções inovadoras.

A presente pesquisa se propõe a explorar alguns desses desafios, aqueles mais recorrentes nos textos selecionados, destacando preocupações cruciais advindas da implementação dos livros didáticos digitais.

Um fator de relevância na era digital é a possibilidade de exclusão digital e que pode, inclusive, ser exacerbada pela adoção de recursos digitais em sala de aula. A disparidade no acesso aos dispositivos, instrumentos tecnológicos e conectividade pode marginalizar alunos que não têm acesso à tecnologia, ressaltando e aprofundando as desigualdades sociais e educacionais preexistentes.

A falta de acesso apropriado pode prejudicar a participação efetiva dos alunos, como também limitar sua exposição a oportunidades educacionais enriquecedoras. Nesse sentido, é essencial considerar maneiras de mitigar esse impacto, promovendo políticas inclusivas e estratégias que garantam a acessibilidade digital a todos os estudantes.

Além disso, pode-se pensar na multiplicidade de estímulos presentes em dispositivos eletrônicos e na possibilidade de ocasionarem menor concentração e foco dos estudantes, prejudicando a absorção e a compreensão do conteúdo apresentado.

A necessidade de desenvolver estratégias que ajudem os alunos a cultivar hábitos saudáveis de uso da tecnologia, como a Educação Midiática, promovendo a atenção plena durante o processo de aprendizagem, emerge

como um desafio pedagógico importante a ser considerado. (KOVAČ, e WEEL, 2020)

Outra questão fundamental reside na falta de interação tangível com o conteúdo digital. Ao contrário dos livros impressos tradicionais, os livros didáticos digitais podem carecer da sensação tátil e da conexão física que muitos estudantes consideram essenciais para uma aprendizagem eficaz. A ausência dessa interação tangível pode impactar negativamente a compreensão, retenção e internalização do conhecimento.

Portanto, é válido explorar alternativas que incorporem elementos interativos, como simulações, animações e recursos multimídias, a fim de proporcionar uma experiência mais rica e engajadora para os alunos.

Ao abordar esses desafios, esta pesquisa se propõe a contribuir para a identificação de estratégias que possam maximizar os benefícios dos livros didáticos digitais, ao mesmo tempo em que enfrentam suas limitações.

Através de uma abordagem multidisciplinar, que combina aspectos da pedagogia, tecnologia educacional e psicologia cognitiva, pretende-se criar um cenário propício para uma transição eficaz e equitativa para o uso dos livros didáticos digitais na educação básica. Temos como hipótese que a adoção generalizada de livros didáticos digitais na educação básica pode levar a uma série de desafios, dentre as quais a exclusão digital de alunos sem acesso adequado a dispositivos e internet, distrações digitais que podem diminuir a concentração dos alunos e a falta de interação tangível com o conteúdo, o que pode afetar negativamente a compreensão e a retenção do conhecimento em comparação com os livros impressos tradicionais.

4. Referencial Teórico

4.1 A Era da Tecnologia

"O objetivo da educação é criar a alegria de pensar"
Rubem Alves

A era da tecnologia representa um período de transformação e avanço sem precedentes na história da humanidade. Neste momento, a tecnologia está

no centro de praticamente todas as facetas da nossa vida, moldando a maneira como nos comunicamos, trabalhamos, nos divertimos e até mesmo como aprendemos.

A crescente ubiquidade de dispositivos inteligentes, a expansão da Internet das Coisas, os avanços na inteligência artificial e a computação em nuvem estão impulsionando essa revolução tecnológica. No entanto, à medida que abraçamos as inúmeras oportunidades que a tecnologia nos oferece, também enfrentamos desafios complexos, como questões de privacidade, segurança cibernética e desigualdade digital.

Nesse contexto, é essencial adotar uma abordagem equilibrada e responsável para garantir que a tecnologia beneficie a sociedade como um todo, promovendo inovação, inclusão e progresso.

Para promover a equidade na educação tecnológica, é imperativo que governos, instituições educacionais e empresas colaborem para garantir que todos os alunos tenham acesso às ferramentas e recursos necessários. Isso envolve a implementação de programas de inclusão digital, o fornecimento de dispositivos e conectividade a famílias de baixa renda e comunidades marginalizadas, bem como a capacitação de educadores para tirar o máximo proveito das tecnologias em sala de aula.

Além disso, é essencial desenvolver conteúdo educacional acessível e diversificado, que atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas origens socioeconômicas, habilidades ou deficiências.

Este projeto visa detalhar a bibliografia relacionada ao tema, destacando a importância da educação como um direito universal. Além disso, busca analisar o papel fundamental do livro didático na disseminação do conhecimento, considerando as transformações do mundo contemporâneo e globalizado. Nesse contexto, também se explora o impacto das novas linguagens e tecnologias (TIDCs) em nosso cotidiano, enfatizando a necessidade do letramento para todos os segmentos da sociedade na atualidade. Isso inclui uma ênfase particular nas novas linguagens digitais, reconhecendo os desafios e oportunidades apresentados pelo livro didático digital no ambiente escolar, bem como seu impacto na aprendizagem e na formação de educadores e alunos.

Selecionamos cuidadosamente uma série de textos que estão sendo minuciosamente analisados e debatidos pelo nosso grupo. Nosso propósito é estabelecer conexões sólidas entre esses textos e os objetivos que delineamos, bem como as hipóteses iniciais que orientam o desenvolvimento do nosso projeto de pesquisa. Essa abordagem nos permitirá enriquecer nossa análise e, por fim, contribuir de maneira significativa para as conclusões finais do nosso trabalho.

Nesse sentido, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, no artigo 22: "A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores"

À Instituição Escolar atribui-se a responsabilidade de criar e possibilitar o acesso a novos conhecimentos e vivências, além de gerar múltiplas possibilidades de desenvolvimento social, cultural, cognitivo e intelectual. De maneira que suas mediações auxiliem e facilitem a construção de docentes autônomos e protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

Como instrumentos fundamentais neste processo, a leitura e a escrita ainda são a base de toda a construção das habilidades formais, sendo prioridades pedagógicas indispensáveis da escola. Contudo, devido a tantas transformações históricas e tecnológicas, como contextualizar as práticas e metodologias pedagógicas para que o material didático seja explorado da melhor forma pelo educador e pelo aluno e ambos, leitura e escrita, sejam contemplados efetivamente?

Vivemos na era da tecnologia digital chamada, muitas vezes, de era da informação. Todavia não parece que desenvolvemos mais nossas habilidades de ensino-aprendizagem ou de apropriação dos conhecimentos.

Segundo o filósofo Byung-Chul Han (2022, p.20) “Informações por si só não esclarecem o mundo. Podem até mesmo obscurecê-lo. Além de um certo ponto, as informações não são informativas, mas deformativas.”. Para ele "a digitalização descoisifica e desincorpora o mundo" eliminando as memórias e nos transformando em acumuladores de dados, mas não de conhecimento. Segundo o autor "hoje corremos atrás de informações sem obter nenhum saber" desenvolvendo-as sem forma de vida, sem constância e sem duração. (HAN, 2022, p.9)

Somente o acesso às mídias não é capaz de formar cidadãos críticos, transformar informações em reflexões, conhecimento e inteligência. Para tal, é necessário que haja a mediação de um educador que atue ativa e intencionalmente nesse processo. Processo tal de 'letramento digital' e, até mesmo, de interpretação dos meios e fontes tecnológicas.

Dentro deste contexto, o filósofo ainda afirma:

> As informações agora circulam sem nenhuma referência à realidade em um espaço hiperrealista. Fake news também são informações que possivelmente são mais eficazes do que os fatos. O que conta é o efeito a curto prazo. A efetividade substitui a verdade. (HAN, 2022, p.21)

Por ser um assunto que envolve interesses múltiplos, tanto para as redes de ensino quanto para a indústria editorial, durante quatro anos, quase 200 acadêmicos e cientistas de leitura, publicação e literacia de toda a Europa foram financiados pela COST para pesquisarem o impacto da digitalização nas práticas de leitura.

A iniciativa conhecida como "*The evolution of Reading in the Age of Digitalisation"* (A evolução da leitura na era da digitalização – E-READ) direcionou o foco das pesquisas na comparação dos resultados de compreensão e memória dos leitores quando feitas em suportes digitais ou impressos. Os leitores alvos das pesquisas foram, principalmente crianças e adultos jovens e as conclusões deste projeto originaram uma declaração chamada: Declaração de Stavanger, 2019.

A partir da análise das conclusões mais relevantes da Declaração é possível concluir que a mudança do material/papel para o virtual/digital não é neutra ou imparcial.

> A investigação indica que o papel continua a ser o suporte preferido para a leitura de textos mais extensos, especialmente se exigem uma compreensão mais profunda e se a tarefa de leitura requer maior retenção da informação, e também indica que é o suporte que melhor se adequa a uma leitura de textos longos de caráter informativo. A leitura deste tipo de textos possui um valor inestimável quando se visam algumas capacidades cognitivas tais como a capacidade de concentração, o desenvolvimento de vocabulário ou capacidades de memória. Assim, é importante que preservemos e promovamos a leitura de textos longos e autónomos como uma das modalidades de leitura possível. Além disso, como a utilização de ecrãs continua em crescimento, um dos desafios mais prementes será o de descobrir formas ou estratégias que facilitem a leitura aprofundada de textos de formato longo em suporte digital. (A Declaração de Stavanger sobre o futuro da leitura, E- readcost:

http://ereadcost.eu/stavanger-declaration/ acessado em 24/08/2023)

Para Han, a transposição do livro material para o digital "descodifica" a informação desmaterializando o mundo e retirando os possíveis meios de vínculo afetivo e memória do conhecimento. O filósofo cita Benjamin e diz:

> Benjamin cita o conhecido ditado latino: Habent sua Fata libelli (Os livros têm seus destinos). De acordo com sua leitura, o livro tem um destino na medida em que é uma coisa, uma posse. Ele traz vestígios materiais que lhe conferem uma história. Um *e-book* não é uma coisa, mas uma informação. Mesmo que se o tenha, não é uma posse, mas um acesso. Com o *e-book*, o livro é reduzido ao seu valor informativo. É sem idade, sem lugar, sem artesanato e sem dono. Falta-lhe completamente a distância de aura a partir das quais um destino individual nos falaria.
> Os *e-books* não tem rosto e não tem história. Eles são lidos sem o uso das mãos. O tato, que é constitutivo de todo relacionamento, é inerente ao folhear das páginas. Sem contato físico, não se formam vínculos. (HAN, 2022, p. 38)

Compreende-se que cabe ao educador o desafio de criar meios que possibilitem a construção de vínculos entre o aluno e as ferramentas digitais, bem como incitar nos mesmos
- citando Rubem Alves acima- "a alegria de pensar".

Também ao pensar na "descoisificação" pensada por Byung-Chul Han sobre a transposição do livro material para o digital, remete-nos à discussão marxista em que o homem sob a produção e reprodução do capital, portanto, sob o sistema capitalista também é coisificado, ou seja, é instaurada por Byung-Chul Han a ideia de que, como Bauman trouxe à análise nos últimos anos, há uma fluidez acelerada de processos e relações especialmente no mundo contemporâneo, balizado por relações fluidas e pela financeirização do capital. Vale ressaltar que também as TICs, e aí podemos incluir o livro didático digital, se pensadas sob a perspectiva vygotskiana, podem ser consideradas instrumentos psicológicos e até como ferramentas de pensamento e interpensamento
(*interthinking*). (MARX, 2013; BAUMAN, 2001)

A alegada ubiquidade das TICs levam a indagações sobre o projeto técnicopedagógico que se pretende desenvolver na atualidade e no futuro, bem como sobre o quão diferentes podem ser tal projeto e as práticas de uso efetivo das TICs. (COLL, MAURI e ONRUBIA: 2010).

Pensar a educação, a construção, elaboração e transmissão de

conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo de sua trajetória requer que pensemos em um projeto do que se pretende realizar, qual o ser social que pretendemos ter em sociedade; implica em pensarmos se teremos um educando, como a Constituição Federal (1988) preconiza com o direito à educação ou um "aprendente" conforme orientação da BNCC (Base Nacional do Currículo Comum).

Na contemporaneidade o aluno, educando, aprendiz, estudante ou aprendente vive em uma sociedade em que as informações, registros e conteúdos são repassados aos nossos semelhantes e descendentes por meios digitais.

Até pouco tempo, considerava-se a ideia de permeabilidade do livro digital em meio aos livros impressos, rapidamente, porém, a lógica ou perspectiva de leitura transfigurou-se para a investigação sobre o papel (e função) do livro didático digital no processo de construção do conhecimento (REIS e ROZADOS, 2016).

4.2 O Livro Didático Digital

O Livro Didático Digital (LDD) representa uma revolução na forma como a educação é entregue e absorvida. Neste cenário digital em constante evolução, os tradicionais livros didáticos impressos estão sendo transformados em recursos digitais interativos que oferecem uma ampla gama de possibilidades de aprendizado.

Essa mudança não apenas acompanha a era da tecnologia, mas também se adapta às preferências e necessidades dos estudantes contemporâneos, que estão cada vez mais imersos no mundo digital. O livro didático digital transcende as páginas estáticas, incorporando elementos multimídia, interatividade e personalização, proporcionando uma experiência de aprendizado dinâmica e envolvente.

Neste contexto, exploraremos como o livro didático digital está moldando o futuro da educação, promovendo a acessibilidade, a inovação e a flexibilidade no processo de ensino- aprendizagem. Para Gomes:

> Uma das possibilidades que permitem a implantação dos *eBooks* nas instituições é a utilização de *tablets*. Alguns centros de ensino já estão

> executando projetos que permitem a efetivação do ensino em colaboração com a tecnologia, tem-se como exemplo o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) que desde 2012 elaborou uma comissão técnica e pedagógica para a implantação dos *tablets*. A comissão tem como principal objetivo conscientizar os alunos e professores da utilização dos aparelhos na gestão do conhecimento, onde o professor possui um papel fundamental para a apresentação e gerenciamento do conteúdo abordado. (Gomes, 2014, p. 8)

Apesar das vantagens oferecidas pelo livro didático digital, é importante reconhecer que também existem pontos negativos associados a essa tecnologia educacional. Um dos principais desafios está relacionado à acessibilidade, uma vez que nem todos os estudantes têm igualdade de acesso a dispositivos e conectividade confiável à internet, o que pode resultar em desigualdades no acesso ao conteúdo educacional.

Além disso, a dependência excessiva de dispositivos eletrônicos pode levar ao aumento do tempo de tela e, potencialmente, ao isolamento social e à falta de interação cara a cara entre os alunos. Gomes, destaca que:

> O grande desafio com a utilização dos *eBooks* está na concentração dos alunos, possuindo agora uma ferramenta digital em suas mãos que divide a atenção com a temática apresentada pelo professor. Com o intuito de combater esse problema os estudantes precisam ser conscientizados desde a sua base escolar para manusear o equipamento disponível como ferramenta de estudo, ampliando assim o seu campo de exploração, deixando de ser apenas consumidor do conteúdo apresentado para se tornar um pesquisador. (Gomes, 2014, p. 9)

A obsolescência tecnológica também é uma preocupação, uma vez que os dispositivos e aplicativos podem se tornar desatualizados rapidamente, tornando o conteúdo inacessível. Por fim, questões relacionadas à privacidade e à segurança dos dados dos alunos também precisam ser abordadas de forma cuidadosa, garantindo a proteção das informações pessoais dos estudantes. Portanto, ao adotar o livro didático digital, é importante considerar esses aspectos negativos e buscar soluções para mitigar esses desafios.

4.2.1 O Livro Didático Digital (LDD) e o desafio da leitura aprofundada

Junto com a apropriação das novas tecnologias dentro da sala de aula

surgem novos estudos e questionamentos quanto à qualidade da leitura que é feita digitalmente em comparação aos meios impressos e se a mesma pode, ou não afetar o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Miha Kovač e Adriaan van der Weel (2020), em seu artigo 'Desafios para futuras pesquisas em leitura' indagam a importância da leitura profunda, linear e longa em nossa cultura hoje. Uma vez que vivemos em uma era onde é possível acessar distintas informações on-line em formatos curtos, muitas vezes, não textuais. (IPA e Norwegian Publishers Association. org., 2020)

Os autores alicerçam que a dimensão dos benefícios que o formato longo carrega vai para além do conteúdo em si ou da apreciação das tramas e narrativas do livro. Para eles, o vocabulário adquirido em leituras aprofundadas e em formato de livro físico ampliam significativamente as possibilidades de familiaridade com distintas significações que uma palavra pode conter, melhoria na comunicação e auto expressão, bem como capacidade de interpretação. (Kovač; Van Der Weel, 2020)

Segundo Byung-Chul Han (2022) o livro objeto também carrega mais do que o conteúdo em si, sendo que a relação com o mesmo implica em dimensões sensoriaisafetivas, temporais e reflexivas. Em suas próprias palavras:

> Sim, as coisas tornam o tempo tangível, enquanto os rituais o tornam transitável. O papel amarelado e seu cheiro me aquecem o coração. A digitalização destrói as memórias e os toques. (HAN, 2022, p.167)

Para Han "A coação de aceleração inerente às informações recalca as práticas de tempo intensivo, cognitivas, como saber, experiência e compreensão." Assim como priva o leitor da racionalidade - fator essencial para a construção de alunos críticos e autônomos. (HAN, 2022, p. 35)

A leitura longa, profunda e linear seria parte essencial no combate a essa aceleração caracterizada por leituras fragmentadas, períodos de atenção mais curtos, superficialidade no envolvimento com o texto e menor retenção do conteúdo. De acordo com Miha Kovač e Adriaan Van Der Weel, a prática e fluência da leitura longa é capaz de construir uma "paciência cognitiva" a partir do desenvolvimento de maior paciência e concentração a uma tarefa. (Kovač; Van Der Weel, 2020 apud Wolf, 2018).

4.3 A gestão democrática da Educação à luz das disposições constitucionais

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, estabelece que o ensino deve ser ministrado com base em princípios democráticos, garantindo a participação de todos os envolvidos no processo educacional. Isso significa que a gestão das instituições de ensino, desde as escolas até as universidades, deve ser pautada pela participação ativa da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e funcionários, na tomada de decisões. (BRASIL, 1988).

Além disso, o artigo 206 também destaca a busca pela igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a valorização dos profissionais da educação. A gestão democrática, portanto, não apenas promove a transparência e a prestação de contas, mas também contribui para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e de qualidade, alinhado com os princípios democráticos consagrados na Constituição brasileira.

O direito do estudante ao acesso à educação básica e gratuita no Brasil é assegurado por diversas leis e dispositivos legais. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Além disso, o artigo 206 prevê que o ensino deve ser ministrado com base em princípios como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo a gratuidade em estabelecimentos públicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, é outra peça legislativa fundamental, que estabelece as normas gerais para a educação no país, reforçando o caráter público e gratuito da educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Essas leis, juntamente com outras legislações complementares, formam o arcabouço legal que garante o acesso à educação básica e gratuita a todos os estudantes brasileiros. (BRASIL, 1996)

Para refletir sobre a hipótese apresentada e embasar nosso referencial teórico, é relevante destacar as leis que garantem o direito dos estudantes ao acesso à educação básica e gratuita de qualidade. Nesse contexto, é

fundamental mencionar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mais especificamente, o Artigo 26.1, que ressalta:

> Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos, em plena igualdade, de acordo com sua capacidade, e por todos os meios apropriados. (ONU, 1948)

Este projeto de pesquisa enfatiza o direito fundamental à educação, afirmando que ela deve ser acessível a todos, gratuita, pelo menos no nível elementar fundamental, e obrigatória nesse nível. Além disso, destaca a importância do acesso ao ensino técnico e profissional para todos e a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, com base na capacidade de cada indivíduo.

O ECA, ou Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelece um conjunto abrangente de direitos e garantias às crianças e adolescentes, visando proteger e promover seu pleno desenvolvimento, assegurando-lhes condições dignas de vida, incluindo educação, saúde, assistência social, justiça, e proteção contra abusos e exploração. Este estatuto também estabelece a prioridade absoluta a ser dada a crianças e adolescentes em todas as políticas públicas, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e destacando a importância de sua participação ativa na construção de seu próprio futuro. O ECA representa um marco legal crucial para a promoção do bem-estar e dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil e em seu artigo 53.v, ressalta:

> Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Já a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece as normas gerais para o sistema educacional do país. Sancionada em 1996, a LDB é fundamental para orientar a educação em todas as suas etapas e modalidades, desde a educação infantil até o ensino superior e tem como objetivo principal garantir o direito à educação de qualidade a todos os

brasileiros, promovendo a igualdade de oportunidades e a melhoria constante do sistema educacional, alinhado com as necessidades da sociedade e do desenvolvimento do país.

Em seu Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art. 4º, ressalta:

> O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, pormeio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também aborda a importância da habilidade de "selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensino e aprendizagem". Isso destaca a relevância do uso efetivo de materiais didáticos e tecnológicos no contexto educacional, ressaltando a necessidade de os educadores escolherem, desenvolverem e utilizarem recursos que aprimorem a qualidade do ensino e auxiliem os estudantes em seu processo de aprendizagem. Os recursos tecnológicos representam em Portugal, igualmente, uma preocupação. Lá foi elaborado um plano de ação para a transição digital com a capacitação digital nas escolas. (BRASIL, 2018; REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO, 2023)

Também percebemos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mais um embasamento sobre a educação de qualidade. Essa iniciativa do governo federal brasileiro que tem como objetivo principal a distribuição gratuita de livros didáticos para as escolas públicas do país, desempenha um papel fundamental na promoção dessa qualidade no ensino, proporcionando às escolas materiais didáticos atualizados e alinhados com as diretrizes curriculares nacionais.

Através desse programa, os educadores têm acesso a uma variedade de livros didáticos nas áreas de Matemática, Português, História, Geografia, Ciências e outras disciplinas, que são selecionados por meio de um processo rigoroso de avaliação e revisão. O PNLD desempenha um papel crucial na democratização do acesso a materiais educacionais, contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas do Brasil.

O programa PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

Por fim, podemos perceber que as leis e regulamentos que garantem o direito à educação de excelência não apenas refletem o compromisso de uma sociedade com o desenvolvimento de seus cidadãos, mas também moldam o futuro e o progresso do país. Uma educação de qualidade não apenas empodera os indivíduos, oferecendo-lhes oportunidades e habilidades necessárias para uma vida plena, mas também promove a igualdade de oportunidades e a coesão social. Portanto, a implementação e o cumprimento dessas leis são essenciais para o crescimento sustentável, a justiça social e a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

5. Metodologia da Pesquisa

Para a elaboração deste trabalho está sendo realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica, isto é, uma revisão da literatura que consiste em buscar proposições e contribuições para a educação de todos os envolvidos e interessados. Segundo Freitas, a pesquisa bibliográfica constitui-se através da apreciação de materiais já publicados e sempre destinados a concluir o objetivo do problema da pesquisa proposta neste caso, pelo grupo de estudantes da UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo em seu Trabalho de Conclusão de Curso.

> [...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar. (PRODANOV; FREITAS, 2013: 54)

A proposta desta pesquisa qualitativa é trabalhar dentro da delimitação de

escolas públicas do Estado de São Paulo, no Ensino Fundamental I, sobre a viabilidade da migração dos métodos tradicionais de ensino com livro didático impresso à transição para os digitais, considerando prós e contras neste processo de ensino e aprendizagem, abrangendo tanto docentes como principalmente os discentes.

Com as palavras chaves citadas e definidas neste projeto de pesquisa, é feito um levantamento documental da base de dados do Repositório de Produção da USP, em buscas da internet e resultados de artigos, publicações, documentos e livros digitalizados no idioma Português, não houve nenhuma filtração por ano, para que fossem aproveitados todos os materiais encontrados que atendam ao recorte do tema proposto neste artigo. Este projeto de pesquisa e investigação acadêmica acontece dentro do segundo semestre do ano de 2023, o critério utilizado para uso dos documentos é que estejam completos e sejam de fontes confiáveis.

Neste sentido, esperamos, ainda que de forma modesta, reunir material de qualidade e que apresente dados, ideias e conclusões relevantes para sua utilização por professores, pais, estudantes e pesquisadores em instituições de direção e unidades escolares. Não apontaremos o certo ou errado, mas dentro da realidade do público pesquisado, buscar e equilibrar caminhos que garantam o ensino proveitoso e de qualidade, atendendo as leis que asseguram os estudantes e o direito à educação como BNCC, LDB, PNLD, ECA e Direitos Humanos.

6. Resultados

A política educacional brasileira, com base na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem como princípio assegurar aos estudantes não apenas o ingresso e permanência nas escolas, mas condições mínimas de funcionamento nos ambientes escolares. Para tal, o Plano Nacional da Educação (PNE) para o decênio 2014- 2024 estipulou metas para que o país atinja uma Educação menos desigual com foco na inclusão das minorias (BRASIL, 2014).

O plano reconhece que suas metas só serão alcançadas através de investimentos na infraestrutura dessas instituições de ensino. De acordo com Soares e Andrade (2006) o desempenho cognitivo é fruto da tríade:

estrutura escolar, família e características socioeconômicas do aluno. Por isso é tão necessária a discussão da aplicação eficiente dos recursos públicos para que possibilitem e potencializem maiores desempenhos educacionais.

Como infraestrutura escolar Garcia (2014, p.144) define: “instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno”. A falta da mesma tem sido um dos maiores obstáculos para a modernização do ensino e introdução da tecnologia nas escolas.

Segundo os dados de pesquisa realizados em 2022 pela INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e divulgado pelo Qedu - portal de dados educacionais - 92% das Escolas Públicas do Estado de São Paulo possuem acesso à banda larga, 97% tem internet, 47% possuem laboratório de informática, 94% TV e apenas 7% uma biblioteca.

Diversas iniciativas estão sendo desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) na busca de atualização e distribuição de recursos de hardware, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), o projeto Um Computador por Aluno (UCA), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 100% digital. Contudo, apesar de elas indicarem o início desse processo ainda se mostram insuficientes e deficitárias, tanto em número dos aparelhos quanto em qualidade dos mesmos.

Todavia, para além de aparelhos bons e uma rede funcional é preciso ainda discutirmos as consequências que eles trarão para o cotidiano escolar. Vivências que necessitarão de atualizações, investimento e formação na criação de uma cultura digital (EDUCADOR DO FUTURO, 2023). Um ambiente que transite e dialogue entre os mundos (digital e analógico) alimentando maior interesse e autonomia dos alunos.

A partir da análise de todos os dados, é imprescindível ampliar a discussão e perceber que segundo um levantamento feito pelo Conselho Regional de Biblioteconomia do Estado de São Paulo, em uma amostra de 583 escolas, apenas 7% delas possuem bibliotecas, talvez a infraestrutura tecnológica não seja o único foco de preocupação, mas também necessidade de um maior investimento e aprofundamento na formação dos professores, de maneira que eles possam ser capazes de, através de suas práticas

pedagógicas, possibilitarem a formação de alunos interessados pelos próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como cidadãos críticos, autônomos e socioculturais.

Além disso, se a infraestrutura não é o único ponto negativo, também temos como resultado os estudos feitos acerca da diminuição da leitura de material impresso, que ocorre em detrimento às telas, aqui não buscamos fazer um julgamento sobre este ponto ou aplicar opiniões pessoais, mas com base nos dados obtidos através das fontes bibliográficas. Afinal, o mundo muda e precisamos acompanhar, ou tentar, incluir todos nossos estudantes neste novo tempo. Mas, não deixaremos passar batido os efeitos, distrações ou até mesmo estudos que apontam que em tela não acontece a leitura profunda.

> O comportamento de leitura baseado em tela é caracterizado por mais tempo gasto em navegação e digitalização, localização de palavras-chave, leitura única, leitura não linear e leitura mais seletiva, enquanto menos tempo é gasto em leitura aprofundada e leitura concentrada. (LIU, 2005, p. 700.)

Em nossa pesquisa, constatamos que necessitamos de âncoras materiais para fazer associações mentais e obter a incorporação da leitura aplicada ao aprendizado, principalmente.

Nestes questionamentos acerca da efetividade do uso do Livro Didático Digital (LDD), pesquisadores apontam que os LDDs são mais analisados - como objetos de estudos
- na etapa de Ensino Médio (CARNEIRO, 2019).

Fica evidente também o entendimento de que a introdução de ambientes digitais para leitura não se constitui em uma mudança neutra. Estudiosos levantam a questão das variáveis sobre a leitura: formatos textuais, momentos de leitura (temporalmente), tipos de leituras (entretenimento, consolidação de conhecimentos, informativo etc.), leitores com níveis de educação semelhantes), ressaltam ainda que:

> Uma pesquisa séria sobre compreensão de leitura impressa versus tela nunca é feita lendo livros longos, mas lendo textos muito mais curtos em um ambiente controlado (como laboratório ou sala de aula) e usando participantes com o mesmo nível educacional. (KOVAČ, e WEEL, 2020: 14)

Contudo, reforçam que “em todos os estudos o nível de complexidade dos textos lidos em experimentos foi deixado para o julgamento subjetivo dos

pesquisadores."

(KOVAČ, e WEEL, 2020: 13)

Kovac e Weel ainda apontam o estudo de Clinton: "a revisão de literatura de Clinton confirma que, ao ler textos complexos, o papel é melhor." ((KOVAČ, e WEEL, 2020: 14)

Respondendo ao primeiro objetivo específico proposto no início deste trabalho, Pesquisar a literatura existente sobre as tendências atuais e as pesquisas/levantamentos anteriores sobre o uso de livros didáticos digitais na educação básica, foram elaborados três quadros com o resultado do levantamento de referências pesquisadas pelo grupo, o primeiro baseado nas bases de dados Scielo e Google Scholar, o segundo com fontes disponíveis no formato eletrônico e o terceiro contendo as leituras realizadas em livros/teses publicados e disponíveis de modo on-line, a seguir:

Quadro 1. Referências utilizadas encontradas em termos e bases de dados Scielo e Google Scholar

Título	Periódico	Palavras-chave	Ano	Autores	Acesso
Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional	Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação	Infraestrutura; Financiamento; Desempenho Escolar;	2021	Joyciane Coelho Vasconcelos; Patrícia Verônica Pinheiro Sales Lima; Leonardo Andrade Rocha; Ahmad Saeed Khan	https://www.scielo.br/j/ensaio/a/w9HwRXMQ3FVZ9fzJJKBgLLt/
Os desafios do livro	Perspectiv	Livro didático;	2016	Gisela Eggert Steindel;	https://www.scielo.

didático como fonte de pesquisa, memória e história em tempos de sociedade da informação	as em CIência da Informação	Acervos escolares - Fontes de pesquisa; Biblioteca escolar - memória (s); História da Educação e Biblioteca; Sociedade da informação.		Daniele Feldman; Kayma Kanoon da Silva	br/j/pci/a/n5zMBv5tdz8P4J73PVPSS wt/
Apropriação das características daWeb no livro didático digital: um instrumento avaliativo	Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina	Livro didático digital. Livro digital. Características Web. Hipertextualidade. Multimidialidade. Interatividade. Personalização. Tactilidade	2019	Neusa de Oliveira Carneiro	https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219180/PEGC0613-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

Quadro 2. Referências disponíveis no formato on-line utilizadas para a escrita do TCC - (que não da base de dados Scielo e/ou Google Scholar)

Título	Local de publicação	Palavras-chave	Ano	Autores	Acesso
Tecnologia nas escolas públicas: como aplicar e superar desafios?	Educador do futuro - Safetec	Tecnologia nas escolas	2023	Educador do futuro - Safetec	https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/tecnologia-nas-escolas-publicas/
Tecnologia nas escolas: como superar a falta de infraestrutura	Portabilis - govtech	Tecnologia nas escolas	2023	Portabilis - - govtech	https://blog.portabilis.com.br/tecnologia-nas-escolas/
Relatório Guia Edutec - Diagnóstico do Nível de Adoção de Tecnologia nas Escolas Públicas Brasileiras em 2022.	Centro de Inovação para a educação brasileira. (CIEB)	Tecnologia nas escolas	2022	Centro de Inovação para a educação brasileira. (CIEB)	https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2022/12/2022-12-12-Relatorio-Guia-Edutec.pdf
Por que cientistas defendem livros didáticos em papel e não digitais - A polêmica do livro digital	BBC News Brasil	Tecnologia, educação	2023	BBC News Brasil	https://www.bbc.com/portuguese/66942787

Perspectivas quanto a presença das tecnologias digitais nos livros didáticos de ciências do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD 2020	Revista de Educação em Ciências e Matemática	PNLD; Livro didático; Tecnologias digitais; Ensino.	2022	João Ferreira Sobrinho Júnior; Nyuara Araújo da Silva Mesquita	https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/ view/11664
A importância do livro didático na era digital	BEI Educação	Livro didático, mundo digital	2023	BEI Educação	https://beieducacao. com.br/livro-didatico-na-era-digital/

São Paulo - Composição do IDEB	QEdu Org	Dados da educação no estado de São Paulo	2023	QEdu Org	https://qedu.org.br/u f/35-sao-paulo
Livro digital ainda não chegou aos estudantes	Agência Brasil	Livro digital, acesso dos estudantes às tecnologias	2015	Akemi Nitahara	https://agenciabrasil .ebc.com.br/educacao/noticia/2015-10/livro-didatico-digital-ainda-nao-chegou-aos-estudantes
Sem TV ou computador nas salas, professores têm que imprimir livro digital do governo de SP.	Folha de São Paulo	Computadores, livro didático digital	2023	Isabela Palhares	https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/08/sem-tv-ou-computador-nas- salas-professores- tem-que-imprimir- livro-digital-do- governo-de- sp.shtml

O → livro¶ digital: histórico, definições, vantagens → e desvantagens¤	SBNU. XIX¶ Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias¤	Livro digital, História do e-book. E-reader.¤	2016¤	Juliani Menezes dos Reis, Helen Beatriz Frota Rozados¤	https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151235/00100¶ 9111.pdf¤
Capacitação digital → dos docentes¤	República Portuguesa Educação¤	Capacitação digital, plano de → ação, transição digital, escolas¤	2023¤	República Portuguesa Educação¤	https://digital.dge.mec.pt/capacitacao-digital-dos-docentes¤
A → Pesquisa bibliográfica¶ : princípios e fundamentos	Cadernos da Fucamp¤	Fundamentos da Pesquisa Bibliográfica. Características da Pesquisa Bibliográfica.¤	2021¤	Angélica Silva de Sousa, Guilherme Saramago de¶ Oliveira, Laís Hilário Alves¤	https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336¤
		Procedimentos metodológicos			

Quadro 3. Referências utilizadas - leituras realizadas com base em livros/teses publicados e disponíveis on-line

Título	Local de publicação	Palavras-chave	Ano	Autores	Acesso
Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação	Porto Alegre, Artemed	TICs, Educação e Psicologia Virtual	2010	COLL, César; MONEREO, Carles.	Grupo A, 2010. *E-book.* ISBN 9788536323138. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978853 6323138/. Acesso em: 01

					out. 2023.
Livro didático é uma importante ferramenta para a educação	Universidade Federal do Tocantins → Ministério → da Educação	Livro didático, gosto pela leitura	2020	Cynthia Barreto	https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/26941-livro-didatico-e-uma-importante-ferramenta-para-educacao
Declaração → de Stavanger	COST E-READ	Livro digital, leitores digitais,, proficiência leitora	2018	COST E-READ (diversos autores)	https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2020/03/De-claracaodeStavangerPT.pdf
Papel e digital: Pesquisa sobre a eficácia → dos materiais didáticos	International Publishers Association (IPA) e a	Livro digital, leitores digitais, nativos digitais, proficiência leitora	2020	International Publishers Association (IPA) e a Norwegia	https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2023/04/LIVRO_DIGITAL_Papel_e_Digital_Pesquisa_sobre_a_eficacia_dos_materiais_didaticos.pdf

	Norwegian Publishers Association (orgs.)			n Publishers Association (orgs.)	
Relações de aprendizagem-ensino-aprendizagem: geografia, espaço e neurociência.	Universidade de São Paulo, São Paulo. Tese de doutorado	Ensino, aprendizagem, neurociência	2020	Iara Rosa da Silva Bustos	https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48136/tde-08062022-081153/.

7. Considerações Finais

O grande despertar do tema desta pesquisa foi entender de fato o que os documentos e bibliografias já tem como entendimento sobre a transformação que estamos vivendo, saindo da esfera totalmente presencial para o ensino digital de forma híbrida e remota, atendendo aos objetivos gerais e específicos propostos neste material. Na Educação Básica, pública, que detém mais de 50% do público estudante, a falta de infraestrutura que não se limita apenas a falta de equipamentos, mas a manutenção destes que é precária, a instabilidade de internet, a formação de professores para o manuseio efetivo e planejado de tecnologia e tantas outras questões acerca do tema já é uma questão de conhecimento de todos, mas entender como esses jovens encaram a mudança de forma comportamental e cognitiva, parece ser mais um grande desafio ao envolvidos com o tema educação. No Brasil, ainda não há um dado de implementação de livros digitais didáticos integralmente.

Desde a Educação Infantil, somos induzidos a ter contato com materialidades que estimulem nosso cognitivo a ultrapassar realidades e trabalhar nosso imaginário. No decorrer da vida acadêmica, criamos cenários e situações com base nas leituras, histórias narradas e acontecimentos relatados por familiares ou amigos em rodas de conversa. O contato físico e material tem o poder de nos ensinar através de três fontes — sensações do mundo, sensações do corpo e experiências anteriores — estão continuamente disponíveis e formam três dos aspectos fundamentais de toda a vida mental.

Um exemplo para isso é quando as crianças realizam operações matemáticas como contar, somar e subtrair usando o auxílio de objetos materiais. Neste exemplo, o concreto traz à criança “muletas externas” na forma de âncoras materiais, que despertam a atividade motora-sensorial e emocional. Certamente, essas são extremamente frágeis, esquisitas e fáceis de esquecer. Pense em como é difícil lembrar o nome de alguém que você nunca conheceu e como é mais fácil lembrar o nome de um conhecido com uma foto presente. Características faciais, como páginas específicas em um livro, são pistas estáveis para ativar a lembrança.

A questão que gostaríamos de levantar é como combater o impacto negativo da importância diminuída e instável da tela na leitura profunda. Dada a multifuncionalidade dos substratos de leitura digital, como estimular a prática da leitura profunda para futuros leitores? A nível neural, a mudança da leitura impressa para a digital é óbvia, e que enquanto o texto impresso oferece inúmeras âncoras materiais estáveis no momento da memorização, os textos digitais são muito reduzidos nesse aspecto. Isso pode mudar a forma como codificamos e lembramos do conteúdo de leitura. Também os substratos de leitura digital impactam na facilidade com que reativamos experiências passadas quando lemos. A multifuncionalidade do dispositivo ameaça o engajamento cognitivo exigido do texto, ao mesmo tempo em que aumenta a leitura superficial e fragmentária. (Schilhab, T., Balling, G., & Kuzmičová, A. 2018: 44).

Sugerimos que pesquisas futuras explorem o que os leitores fazem para garantir uma leitura profunda e a eficácia (ou não) dos materiais didáticos digitais. Eles silenciam as notificações, usam e-books dedicados ou requerem um tempo gasto sozinho com o texto? Talvez descubramos que leitores experientes se destacam pela capacidade de desligar ou ignorar distrações que dependem do Papel e Digital, e que apresentem progressão no aprendizado induzidas pela tecnologia. Destacamos ainda, que toda e qualquer mudança acerca desta temática, seja feita respeitando a legalidade e princípios democráticos e inclusivos dos estudantes.

8. Cronograma

As atividades em desenvolvimento no presente projeto de pesquisa estão descritas no quadro abaixo, considerando o mês das entregas e não as datas (dias) específicas, importante salientar que o levantamento bibliográfico

será uma constante, findando apenas antes da redação e análise dos resultados/ dados encontrados.

Conforme calendário divulgado pela UNIVESP serão consideradas datas fechadas para entregas: 14/09/2023, data da primeira entrega: Projeto de Pesquisa; 16/10, segunda entrega: Entrega Parcial; 30/10, entrega final com postagem de vídeo no *Youtube* e banca para apresentação do trabalho realizado (com devidas correções) e serão essas datas respeitadas em nosso cronograma.

Atividades	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov
Elaboração do Projeto						X	X		
Entrega do Projeto							X		
Pesquisa bibliográfica						X	X	X	
Coleta de dados						X	X		
Apresentação e discussão dos dados							X	X	
Conclusão								X	
Entrega do TCC									X
Defesa									X

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14724**: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos - Apresentação**.** Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BARRETO, C. Livro didático é uma importante ferramenta para a educação. UFT. MEC. 2020. Disponível em: https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/26941- livrodidatico-e-uma-importante-ferramenta-para-educacao Acesso em: 26.08.2023.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Editora Zahar,

2001. 258 p. BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República

Federativa do Brasil de 1988. BRASIL. Diário Oficial [da] República

Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF,2017.Disponívelem: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70011dec reto-9099-de-18-julho-2017-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 27 de agosto de 2023.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em 27 de agosto de 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em 27 de agosto de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao . Acesso em 27 de agosto de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld . Acesso em 27 de agosto de 2023.

BUSTOS, Iara Rosa da Silva. **Relações de aprendizagem-ensino-aprendizagem**: geografia, espaço e neurociência. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48136/tde08062022- 081153/. Acesso em: 27 ago. 2023.

COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). P**sicologia da educação virtual – Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONSELHO REGIONAL DE BIBLIOTECONOMIA DO ESTADO DE SÃO PAULO.
Bibliotecas escolares são escassas na maioria das escolas paulistas, diz pesquisa. Disponível em: **https://cpp.org.br/bibliotecas-escolares-sao-escassas-na-maioria- dasescolas-paulistas-diz-pesquisa/**. Acesso em 25 de outubro de 2023.

COST E-READ, "Declaração de Stavanger". Noruega, 2018. Disponível em: https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2020/03/DeclaracaodeStavangerPT.pdf. Acesso em 24 de agosto de 2023.

EDUCADOR DO FUTURO – SAFETEC. 2023. Site de consultoria em educação. Disponível em: https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/tecnologia- nasescolas-publicas/ Acesso em 02 de outubro de 2023.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v.9, n.23, p. 137159, set./dez. 2014.

GOMES, Bruno et al. Educação e novas tecnologias da informação e da comunicação: o livro didático digital no Brasil. **Revista Temática**, v. 7, p. 132-145, 2014.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia**: Digitalização e a crise da democracia. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

HAN, Byung-Chul. **Não coisas**: reviravoltas do mundo da vida. Rio de Janeiro: Vozes, 2022. INTERNATIONAL PUBLISHERS ASSOCIATION (IPA) E A NORWEGIAN PUBLISHERS ASSOCIATION (orgs.) **Papel e digital: Pesquisa sobre a eficácia dos materiais didáticos.** Relatório encomendado para o 33o Congresso Internacional de Editores em Lillehammer 2020, o qual foi cancelado em virtude da COVID-19. Disponível em: https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2023/04/LIVRO_DIGITAL_Papel_e_Digital_Pesquisa_sobre_a_eficacia_dos_materiais_didaticos.pdf Acesso em: 01 de setembro de 2023.

MARX, K. O Capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. **Trabalho de conclusão de curso em pedagogia**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 28 out. 2023.

NITAHARA, A. Livro digital ainda não chegou aos estudantes. **Agência Brasil.** RJ. 2015. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-10/livro-didaticodigital-ainda-nao-chegou-aos-estudantes Acesso em 26.08.2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos- direitoshumanos . Acesso em 27 de agosto de 2023.

PALHARES, I. Sem TV ou computador nas salas, professores têm que imprimir livro digital do governo de SP. **Folha de São Paulo.** SP. 3 ago 2023. Disponível em:

https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/08/sem-tv-ou-computador-nas-salasprofessores-tem-que-imprimir-livro-digital-do-governo-de-sp.shtml Acesso em 26 de agosto 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

REIS, J. M. e ROZADOS, H. B. F. **O livro digital: histórico, definições, vantagens e desvantagens.** SBNU. XIX Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias. 2016. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151235/001009111.pdf .Acesso em 25 de agosto de 2023.

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO. **Capacitação digital dos docentes**. Disponível em: https://digital.dge.mec.pt/capacitacao-digital-dos-docentes .Acesso em: 25.03.2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, A. S. OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L H. . **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Disponível em: file:///C:/Users/Administrativo/Downloads/2336-Texto% 20do% 20Artigo-8432-1-10-20210308.pdf . Acesso em 27 de agosto de 2023.

VASCONCELOS, J. C. et al… Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.29, n. 113, p.874-898, out. 2021.

A LEITURA DIÁRIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA: REPERTÓRIO, EQUIDADE E O DIREITO À LITERATURA NA PERIFERIA

GISELI RODRIGUES SILVA

Resumo

Este artigo discute a leitura diária no ciclo de alfabetização como prática pedagógica estruturante e ação antirracista, especialmente em contextos periféricos marcados pelo acesso restrito a livros e bens culturais. Parte-se da compreensão da leitura como prática social, cultural e política, fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como para a construção da identidade e do pertencimento racial. O estudo dialoga com contribuições de autoras e autores negros que compreendem a educação e a literatura como instrumentos de emancipação e justiça social, articulando-se à Lei nº 10.639/03. Metodologicamente, caracteriza-se como um artigo teórico-reflexivo com relato de prática pedagógica desenvolvido em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em território periférico. Os resultados evidenciam que a leitura diária mediada, aliada à escolha criteriosa de obras alinhadas aos eixos comunidade negra, comunidade indígena, comunidade LGBTQIA+ e mulheres, contribui para a ampliação do repertório cultural, o fortalecimento da identidade e a formação de leitores críticos desde o início da escolarização.

Palavras-chave: alfabetização; leitura diária; educação antirracista; Lei nº 10.639/03; periferia.

Introdução

A leitura ocupa lugar central no ciclo de alfabetização, não apenas como meio para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, mas como prática social que possibilita às crianças compreenderem o mundo, produzirem sentidos e se

constituírem como sujeitos culturais. Nesse processo, a leitura mediada pelo professor assume papel fundamental, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando as crianças ainda constroem suas hipóteses sobre a escrita e sobre a função social dos textos.

Entretanto, as desigualdades sociais e raciais presentes na sociedade brasileira impactam diretamente o acesso das crianças à literatura, especialmente aquelas que vivem em territórios periféricos. Em muitos desses contextos, a escola configura-se como o principal — e, por vezes, o único — espaço de contato com livros e práticas leitoras sistemáticas. Tal realidade exige da instituição escolar ações pedagógicas intencionais que garantam o direito à leitura e à literatura desde o início da escolarização.

Nesse sentido, a leitura diária, inserida de forma permanente na rotina da sala de aula, configura-se como estratégia pedagógica estruturante, capaz de ampliar repertórios culturais, favorecer o desenvolvimento da oralidade e da escrita e promover experiências significativas de letramento. Quando associada à escolha cuidadosa de obras literárias, essa prática contribui também para a construção da identidade, do pertencimento e do reconhecimento da diversidade cultural e racial das crianças.

À luz da Lei nº 10.639/03, a leitura diária no ciclo de alfabetização pode e deve assumir um caráter antirracista, incorporando narrativas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e africana, bem como outras identidades historicamente marginalizadas no currículo escolar. Dessa forma, a seleção dos títulos lidos em sala de aula deixa de ser neutra e passa a constituir-se como um ato pedagógico e político.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a leitura diária no ciclo de alfabetização como prática antirracista, articulando contribuições teóricas de autoras e autores negros com um relato de prática pedagógica desenvolvido em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em território periférico, evidenciando como essa ação contribui para a formação de leitores, para a ampliação do repertório cultural e para a promoção da equidade racial no espaço escolar.

A leitura diária como eixo estruturante da alfabetização

No processo de alfabetização, a leitura cotidiana contribui para o desenvolvimento da oralidade, da escuta, da ampliação do vocabulário e da compreensão da função social da escrita. Ao ouvir textos variados, as crianças constroem hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, reconhecem diferentes gêneros textuais e desenvolvem comportamentos leitores, mesmo antes de lerem convencionalmente.

Segundo **Magda Soares**, alfabetizar implica inserir as crianças em práticas reais de leitura e escrita, contextualizadas e socialmente significativas. Nesse sentido, a leitura diária não pode ser compreendida como atividade eventual ou complementar, mas como eixo estruturante do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

Para estudantes da periferia, essa prática assume caráter ainda mais relevante, uma vez que contribui para reduzir desigualdades de acesso ao capital cultural e linguístico, frequentemente naturalizadas no espaço escolar. A leitura diária, quando planejada e mediada, possibilita que todas as crianças tenham acesso a textos de qualidade, independentemente de suas condições socioeconômicas.

Educação antirracista, leitura e Lei nº 10.639/03

A Lei nº 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, convocando a escola a rever currículos, práticas pedagógicas e materiais didáticos. Contudo, sua efetivação não deve se restringir a projetos pontuais ou datas comemorativas, sendo fundamental que se materialize no cotidiano escolar, inclusive no trabalho com a leitura no ciclo de alfabetização.

A escolha dos livros lidos diariamente em sala de aula constitui um ato político e pedagógico. A presença de autoras e autores negros rompe com a lógica eurocêntrica historicamente dominante e contribui para a valorização das identidades negras desde a infância. Para Nilma Lino Gomes, uma educação antirracista exige práticas que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial, enfrentando o racismo estrutural presente nas instituições escolares.

Assim, a leitura diária torna-se espaço privilegiado para a promoção de uma educação comprometida com a justiça social, possibilitando que as crianças tenham contato com narrativas plurais e representativas.

Autoras e autores negros: leitura como prática de emancipação

A literatura produzida por autoras e autores negros possibilita o contato das crianças com narrativas que refletem experiências, territórios e culturas historicamente silenciadas. Conceição Evaristo propõe o conceito de *escrevivência*, compreendendo a escrita e a leitura como práticas atravessadas pela memória, pela ancestralidade e pela vivência coletiva da população negra.

Da mesma forma, Bell hooks defende a educação como prática da liberdade, na qual a leitura ocupa papel central na formação crítica dos sujeitos. Ler, nesse contexto, não se limita à decodificação, mas envolve interpretar, questionar e compreender as relações de poder presentes na sociedade.

A obra de Carolina Maria de Jesus, ao retratar o cotidiano da favela, evidencia como a leitura e a escrita podem ser instrumentos de denúncia social, resistência e afirmação de humanidade, contribuindo para que crianças periféricas se reconheçam como produtoras de saberes e histórias.

Metodologia: relato de prática pedagógica e critérios de escolha das obras

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo relato de prática pedagógica, desenvolvida em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, no ciclo de alfabetização, em uma escola pública localizada em território periférico. A prática teve como eixo estruturante a leitura diária mediada, compreendida como ação intencional e permanente no cotidiano da sala de aula.

Os momentos de leitura ocorreram diariamente, com duração média entre 15 e 20 minutos, integrados à rotina escolar, preferencialmente no início do turno. A escolha dos títulos foi realizada de forma cuidadosa e planejada, considerando a qualidade literária, a adequação à faixa etária e o potencial formativo das obras no que se refere à educação antirracista.

O acervo dialogou com os eixos do projeto político-pedagógico da escola: comunidade negra, comunidade indígena, comunidade LGBTQIA+ e mulheres. A mediação envolveu rodas de conversa, observação das ilustrações, levantamento de hipóteses e registros orais e escritos das crianças, respeitando seus diferentes níveis de apropriação do sistema de escrita.

Análise da prática: leitura, repertório e identidade

Observou-se o envolvimento crescente das crianças com os momentos de leitura diária, bem como a ampliação do vocabulário, do interesse pelos livros e da produção escrita espontânea. As narrativas possibilitaram diálogos sobre identidade, pertencimento, território e diversidade étnico-racial.

A presença de personagens negros e de contextos próximos à realidade das crianças contribuiu para o fortalecimento da autoestima e para o reconhecimento da literatura como espaço de representação e escuta, reafirmando a leitura diária como prática pedagógica e política.

Considerações finais

A leitura diária no ciclo de alfabetização constitui-se como prática pedagógica fundamental e como ação antirracista, especialmente em contextos periféricos. Ao garantir o acesso cotidiano a livros de qualidade e a narrativas diversas, a escola contribui para a efetivação da Lei nº 10.639/03 e para a construção de uma educação mais justa e democrática.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*. São Paulo: Ática, 2014.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

A LITERATURA COMO REALISMO E CRÍTICA SOCIAL NA OBRA DE ÉRICO VERÍSSIMO

GREICE APARECIDA BENEDITA DA SILVA[1]

Resumo

O principal objetivo da pesquisa reside em trazer uma reflexão sobre a maneira como o escritor gaúcho Érico Veríssimo realiza a análise e a crítica da sociedade em suas obras literárias. Propomos também uma reflexão sobre o seu projeto literário, acompanhando sua trajetória de vida e seus principais romances, tomando como ponto de partida o objetivo central do seu projeto: realizar análise e crítica da sociedade através da literatura. Foram 40 anos de uma produção literária com obras importantíssimas que marcaram gerações. Foi possível através deste artigo verificar o realismo e as críticas sociais presentes na literatura do autor.

Palavras – chaves: Literatura, Érico Veríssimo, Critica Social.

INTRODUÇÃO

O principal objetivo deste artigo reside em trazer uma reflexão sobre a maneira como o escritor gaúcho Érico Veríssimo realiza a análise e a crítica da sociedade em suas obras literárias. Tentamos também uma reflexão sobre o seu projeto literário, acompanhando sua trajetória de vida e seus principais romances, tomando como ponto de partida o objetivo central do seu projeto: realizar análise e crítica da sociedade através da literatura. Foram 40 anos de uma produção literária com obras importantíssimas que marcaram gerações. Foi possível através deste artigo verificar o realismo e as críticas sociais presentes no projeto literário do autor em questão.

Em nosso artigo discorreremos efetivamente sobre como o realismo e a crítica social estão presentes na obra do escritor Érico Veríssimo. O escritor em suas obras opta pela humanidade, porque para ele a arte e a beleza só têm sentido por causa da vida e da humanidade que elas possam conter. Dessa

[1] Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Anchieta, São Paulo-S.P. Professora da Rede Conveniada Municipal da Cidade de São Paulo. E-mail: greicesilv@hotmail.com

forma, a sua opção é por uma literatura engajada, comprometida com o ser humano e contra toda espécie de violência sofrida por ele.

Por esse motivo seus romances sempre denunciaram os terríveis males que ela causava à sociedade, seja na forma de reflexões sobre a guerra ou mesmo através de representações de conflitos armados. Essa preocupação constante em sua obra foi vista por Antonio Candido (1972)

ÉRICO VERÍSSIMO – VIDA E OBRA

Érico Veríssimo (1905-1975) foi um dos maiores escritores e romancistas brasileiros. “Olhai os Lírio do Campo"(1938), é considerado por muitos sua obra prima. Fez parte do Segundo Tempo Modernista. Recebeu o "Prêmio Machado de Assis" com a obra "Música ao Longe" e o "Prêmio Graça Aranha" com "Caminhos Cruzados".

Érico Veríssimo (1905-1975) nasceu em Cruz Alta, no Rio Grande do Sul, no dia 17 de dezembro de 1905. Filho de Sebastião Veríssimo da Fonseca e de Abegahy Lopes, família rica e tradicional, que perdeu tudo no começo do século. Estudou no Colégio Venâncio Alves, em Cruz Alta. Com 13 anos já lia autores nacionais como Aluízio Azevedo, Joaquim Manuel de Macedo, Coelho Neto, e autores estrangeiros como Dostoievski e Walter Scott. Em 1920 foi para Porto Alegre, estudou no Colégio Cruzeiro do Sul, mas não completou o curso. Voltou para Cruz Alta. Abandonou os planos de cursar uma Universidade.

Em 1925 trabalhou no Banco Nacional do Comércio. Em 1926, tornou-se sócio de uma farmácia. Dava aulas de literatura e inglês. Em 1929, começou escrevendo contos para revistas e jornais. Em 1930, a farmácia foi a falência. Em 1931, casa-se com Mafalda Halfem Volpe, com quem teve dois filhos. Vai definitivamente para Porto Alegre, onde foi contratado para o cargo de secretário de redação da Revista do Globo, onde conviveu com escritores renomados. Em 1932, foi promovido a Diretor da Revista do Globo e atuou no departamento editorial da Livraria do Globo.

Érico Veríssimo fez parte do Segundo Tempo Modernista (1930-1940), onde a literatura traz para reflexão os problemas sociais. Em 1932, o autor publica uma coletânea de contos "Fantoche", foi sua estreia na literatura. Em sua primeira fase a preocupação foi ética e urbana. No romance "Clarissa", tendo

Porto Alegre como cenário, traça o perfil psicológico de uma adolescente. "Caminhos Cruzados", é um romance de análise social, em que expõe o drama abismal entre ricos e pobres. A fase de transição do autor é refletida em "O Resto é Silêncio", onde o narrador analisa a reação de sete pessoas que presenciam o suicídio de uma moça.

Na segunda fase Érico parte para uma investigação completa do passado histórico do Rio Grande do Sul. "O Tempo e o Vento", são três romances, que trazem um vasto texto épico, onde desfilam as famílias do patriarcalismo gaúcho. "Ana Terra" é a protagonista do primeiro volume da trilogia. A cena se passa no Rio Grande do Sul, e relata o drama de uma família de pioneiros gaúchos. A terceira fase apresenta romances de aberta reação ao sistema político do século XX, é o caso do "Senhor Embaixador". No romance "O Prisioneiro", pretendeu o autor, como ele disse, "fazer uma espécie de parábola moderna sobre a guerra e o racismo".

Érico Veríssimo foi para os Estados Unidos, em 1941, em missão cultural, a convite do Departamento de Estado americano. Temendo a ditadura do governo Vargas, em 1943, foi lecionar Literatura brasileira, na Universidade de Berkeley, na Califórnia. Em 1953, ocupou o posto de Diretor do Departamento de Assuntos Culturais da União Pan-Americana. O registro de suas viagens foi descrito nos livros "Gato Preto em Campo de Neve" e "A Volta do Gato Preto".

Em 1969, a casa onde nasceu Veríssimo, é transformada em Museu. Sua obra "Música ao Longe", recebeu o Prêmio Machado de Assis e "Caminhos Cruzados", recebeu o Prêmio Graça Aranha. Em 1973, escreveu o primeiro volume da trilogia de sua auto-biografia "Solo de Clarineta", mas não completou o segundo volume. Seu filho Luis Fernando Veríssimo, nascido em 1936 é autor de livros famosos como O Analista de Bagé e Comédia da Vida Privada.

Érico Lopes Veríssimo faleceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, no dia 28 de novembro de 1975.[2]

No caso de Erico Veríssimo – em grande parte, em função do Acervo Literário desse escritor, que provê a pesquisadores extenso material sobre a sua

[2] Para ler mais sobre a vida e obra do autor ver : JR. NOGUEIRA, Arnaldo. Projeto Releituras disponível em:http://www.releituras.com/everissimo_bio.asp

(Acessado em 28 de Março de 2018.)

vida e a obra – , pode-se, por exemplo visualizar a sua produção literária desde as suas chamadas “origens”. Dono de uma obra que possui mais de trinta títulos, entre romances, histórias infantis, narrativas de viagem, biografias, memórias e ensaios, Érico Veríssimo possui na sua carreira literária elementos que corroboram a idéia de que o autor foi influenciado pelas suas leituras, bem como pela sua trajetória de vida e pela História como um todo. Dentre as influências mais marcantes, pode-se perceber a presença, em primeiro lugar, do autor inglês Aldous Huxley, com o romance Point Counterpoint (Contraponto), cuja tradução foi feita por Veríssimo durante a sua passagem pela Editora Globo, no início dos anos 30. A técnica do contraponto proposta por Huxley foi retrabalhada por Veríssimo em vários de seus romances, mas se apresenta inicialmente em Caminhos cruzados (1935). Nesse livro, o escritor se utiliza pela primeira vez da técnica do contraponto para organizar a narrativa a partir de vários focos, orientando-os como a uma pauta musical, em que os diversos instrumentos, nesse caso, as personagens, interagem, num diálogo que privilegia o todo, sem detrimento das partes.

O escritor pertence à 2ª fase do modernismo brasileiro. Os autores dessa fase do movimento, principalmente os de origem nordestina, colocam no texto várias características regionalistas. Érico Veríssimo também apresenta o seu estado, o Rio Grande do Sul, nos temas que trata, mas não tanto na linguagem. Aposta na clareza de pensamento para escrever.

Érico escreveu contos, crônicas, romances e até textos de literatura infantil. O coloquialismo é muito presente em sua obra, que também apresenta características intimistas. Em seus textos, as histórias acontecem de forma simultânea, é possível perceber o dinamismo.

A obra de Veríssimo vive uma fase urbana, em que o cotidiano da cidade é o pano de fundo para diversas discussões. Em outro período, o histórico ganha espaço, como se percebe em “O Tempo e o Vento”. Na última fase da carreira, Érico coloca a política em foco e faz críticas à corrupção.

O principal objetivo das obras literárias de Érico Veríssimo era, conforme ele mesmo reconheceu,*“realizar um corte transversal da sociedade”* (Braga, 1997, p. 31), desnudando toda a sua hipocrisia e denunciando todo tipo de violência contra o ser humano que ela oculta. Essa opção do autor, o motivo de sua escrita, consistia, segundo Flávio Loureiro Chaves (2001), em elaborar uma

literatura que revelasse a engrenagem social e seus mecanismos, de modo que mostrasse o homem na sua dinâmica social e o indivíduo em sua humanidade, ou seja, que os seres humanos fossem apanhados em pleno ato de viver, de acordo com a assertiva de Jean-Paul Sartre (1994, p. 64) de que a obra literária deve ter por objetivo testemunhar e explorar *"o paradoxo que é o homem no mundo".*

Daí que a sua matéria literária é formada por pedaços da vida, e isso explica a sua escolha consciente por uma literatura de abordagem sociológica em detrimento da profundidade psicológica. Dessa forma, a matéria-prima utilizada por Erico Verissimo são os elementos sociais externos, que se internalizam em seus romances, conforme a assertiva de Antonio Candido (2000) do *"externo que se faz interno"*, que considera o elemento social como fator da própria construção artística. Nesse sentido, lembramos uma observação do crítico brasileiro feita a propósito do romance O resto é silêncio (1995), que exemplifica bem a opção literária de Érico Veríssimo:

> Como os outros, este romance tem uma grande riqueza em extensão, mas avança pouco em profundidade. Érico Veríssimo é, de fato, um romancista horizontal, cujo valor reside na capacidade de organizar um feixe complexo de destinos humanos no sentido da sua inter-relação, da sua projeção grupal – se me permitem. Porque a sua meta é, sem dúvida, apresentar as relações humanas (Candido, 2004, p. 69).

Também essa escolha do autor não se dá de forma gratuita. Ela é fruto do momento histórico em que o escritor se forjou. Lembramos que Érico Veríssimo surgiu como escritor no período entreguerras, e, dessa forma, a sua literatura reflete os dilemas enfrentados pelos escritores do mundo todo num período cindido pelas oposições capitalismo x comunismo, socialismo x fascismo, arte x vida, beleza x verdade e contemplação x participação, que resultaram no surgimento de uma literatura engajada nos Estados Unidos, Europa e América Latina. Assim, a sua escolha por uma literatura de abordagem social, ou seja, engajada, é a sua opção diante de tais dilemas. (SANTOS, 2014, p.2)

Nesse sentido, Antonio Candido (1972) afirma que Érico Veríssimo é um escritor marcado pela década de 1930, em que ele se definiu como autor e manteve-se fiel às inquietudes do período, sem nenhum prejuízo à evolução de sua arte até ao fim de sua carreira literária. Nas palavras de Candido:

> Em Trinta, nós vivemos o problema do realismo, ou neorrealismo, socialista ou não, bem como a incorporação do que as vanguardas do decênio precedente haviam inovado. Vivemos um grande surto do romance, ligado às perspectivas postas em moda pela sociologia e antropologia, como um triunfo do social contraposto às tendências míticas e religiosas. Houve dilaceramentos e disputas, com a formação de um antipolo metafísico e as mais rasgadas polêmicas que marcaram todos nós. [...] Naquele tempo, Trinta e Quarenta, alguns modernistas se empenharam a fundo na reflexão ideológica ou na ação política direta, como Mário de Andrade e Oswald de Andrade. E isto nos aproximava muito deles, porque o nosso entusiasmo pela Semana de 22 era em parte devido ao fato desses próceres terem feito semelhante evolução; e ao de se ligar ao seu espírito o grande poeta político que era naquele instante Carlos Drummond de Andrade [...]. A eles, como disse, Erico Verissimo está ligado por algumas das suas (nossas) mais constantes preocupações (Candido, 1972, p. 42-43).

LITERATURA COMO REALISMO E CRÍTICA SOCIAL NA OBRA DE ÉRICO VERÍSSIMO

A função social da obra literária está no papel que ela desempenha no processo de estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, ou seja, de que maneira a obra interfere nas relações sociais de uma determinada sociedade. É necessário relatar ainda que a função social não depende somente da vontade ou da consciência dos autores e dos leitores. Decorre da própria natureza da obra, da sua inserção no universo de valores culturais, sociais e do seu caráter de expressão.

As transformações históricas resultam em modificações da dinâmica social que, por sua vez, provocam mudanças nas formas da arte representá-las. Portanto, as formas literárias são produtos históricos, pois são frutos de um período, de um momento e de uma “atmosfera de uma época”. A arte não é vista como algo secundário, simplesmente uma superestrutura, mas sim como um elemento inserido no processo histórico, social e cultural.[3]

Para se analisar obras e autores que são socialmente consagrados, é preciso pensar e compreender seus próprios processos de consagração, ou seja, qual a sociedade e o público que o notabilizaram, assim como os processos

[3] Para ler mais sobre o assunto: Adriana Faciana ,*Literatura e sociedade.*Antonio Candido. *Literatura e Sociedade*, Carlos Vinícius Costade Mendonça; Gabriela Santos Alves, *Os desafios teóricos da história e a literatura.* Artigo Científico da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Disponível em:<http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol1n2/historialiterat.htm>, Acesso em 28 de Maço. 2018 ; Nicolau Sevcenko, *Literatura como missão*.

históricos a que ele e sua obra estiveram ligados. As obras e os autores consagrados foram selecionados e valorizados por grupos sociais específicos, que inseridos em uma determinada realidade social e cultural elegeram estas temáticas e formas artísticas para serem consagradas. Assim como os costumes, padrões e gostos são distintos de uma sociedade para outra em épocas diferentes, esta consagração ocorre em uma determinada sociedade que se identifica com determinados autores e obras. Portanto, o sujeito da criação literária e o sujeito coletivo, estão ligados, pois a obra expressa as necessidades e os interesses de um grupo ou classe social em uma época. Em suma, a literatura não é autônoma em relação à sociedade, mas sim fruto desta[4].

Deve-se, todavia ter cuidado, pois a realidade social não está diretamente refletida na arte. A arte é uma produção que pode expressar uma criação, uma visão de mundo de um indivíduo e que pode ter uma conexão, mais ou menos direta, com o real em suas múltiplas dimensões. Ela pode sim ser utilizada como representação da realidade, mas com cautela e limites. A arte é fruto de uma determinada sociedade, pois é produzida por um indivíduo inserido em uma em um determinado período histórico, podendo ser usada, portanto, como fonte para compreender valores sociais, mas deve-se atentar para o fato de que está nem sempre retrata a "realidade concreta". Segundo Adriana Faciana:

> *"portanto, uma análise literária exige que se perceba a obra inserida num processo histórico no qual ela é parte ativa, não sendo nem uma esfera absolutamente autônoma e, tampouco, uma projeção secundária. "(FACIANA,2004, p.24)*

Temos assim, que a literatura não é simplesmente um espelho do mundo social, mas é também parte constitutiva desse mundo, ela está inserida na sociedade e é parte constitutiva desta, é, pois, uma espécie de fruto social. Sendo assim podemos considerar a literatura como um movimento dialético que é construído socialmente ao mesmo tempo que constitui a realidade. Expressa visões de mundo que são coletivas de determinados grupos sociais, e também valores individuais do autor que a escreve.

Parece claro que nenhum escritor pode dizer-se alheio ao meio que o circunda e às produções literárias existentes, sejam elas clássicas, ou

[4] Ver mais sobre o assunto em, CANDIDO, Antonio. Literatura e Sociedade. São Paulo: Publifolha, 2000.

contemporâneas. Isto é, todo escritor de que se tem conhecimento lê ou leu, e, de alguma maneira, elabora as suas leituras em estruturas e sentidos que acabam por perpassar o que ele escreve; mas não apenas isso, porque a leitura não se faz apenas em relação à literatura, ela igualmente se encontra no dia a dia, nas relações que se estabelecem entre as pessoas, nas narrativas jornalísticas, nas que vêm a nós pelas formas mais prosaicas, como a que temos quando contamos, por exemplo, o que aconteceu durante o dia. Desse modo, as leituras, no seu sentido mais amplo, não desencadeiam apenas processos artísticos reconhecidos pela repetição ou pela re-elaboração de personagens, temáticas e estruturas, atuando verdadeiramente, e ainda que sub repticiamente, sobre as ideologias, as motivações, os intertextos.

O público representa o fator de ligação entre o autor e a sua própria obra. É o público que concede realidade e sentido à obra, sem ele o autor não se realiza por completo, pois é o público que, de certa maneira, reflete sua imagem enquanto criador. Portanto, é o público quem dá ao autor uma resposta sobre sua criação. A obra depende severamente do artista e das condições sociais que determinam sua posição. Deve-se, portanto, considerar o quadro sociocultural em que as manifestações literárias se situam e também o público que recebe e “consome” essa produção.

A obra realiza, portanto, uma ligação entre o autor e o público, e é esta que possibilita a ligação entre o autor e a obra, na medida em que este só adquire consciência plena da obra quando ocorre a reação dos leitores. Sem o público, não haveria ponto de referência para o autor.

Portanto, para se analisar obras literárias como fonte documental histórica não se pode desligá-las de seu contexto de produção e de sua trajetória de consagração. Deve-se considerar as pessoas que interpretam a obra, o ato de interpretar e, sobretudo, as vivências, convivências e experiências em função das quais foram elaboradas e são executadas as obras.

Deve-se atentar para o contexto histórico e as especificidades culturais da época e da sociedade em que a obra foi redigida, assim como as da sociedade na qual a obra foi consagrada. Ao se relacionar a arte com a sociedade, observar em que medida a arte é expressão da sociedade e em que medida a arte é social, isto é, interessada nos problemas sociais.

Érico Veríssimo em suas obras opta pela humanidade, porque para ele a arte e a beleza só têm sentido por causa da vida e da humanidade que elas possam conter. Dessa forma, a sua opção é por uma literatura engajada, comprometida com o ser humano e contra toda espécie de violência sofrida por ele, pois o escritor tinha um verdadeiro horror à violência.

Por esse motivo seus romances sempre denunciaram os terríveis males que ela causava à sociedade, seja na forma de reflexões sobre a guerra ou mesmo através de representações de conflitos armados. Essa preocupação constante em sua obra foi vista por Antonio Candido (1972) como uma *"espécie de celebração horrorizada da brutalidade"*. Nesse aspecto, sobre a violência e as guerras que marcam a história da humanidade, que foram uma preocupação constante no seu período de vida.

Para ele, o papel do romancista nesse contexto determinista, desolador e inumano, em que as estruturas políticas decidem a vida das criaturas humanas, deveria ser o de lançar luz sobre a realidade do mundo, desnudando-a, mesmo que muitos dos pontos iluminados possam causar náusea no escritor:

> Sempre achei que o menos que um escritor pode fazer, numa época de violência e injustiças como a nossa, é acender a sua lâmpada, fazer luz sobre a realidade de seu mundo, evitando que sobre ele caia a escuridão, propícia aos ladrões e aos assassinos. Segurar a lâmpada, a despeito da náusea e do resto. Se não tivermos uma lâmpada elétrica, acendamos o nosso toco de vela ou, em último caso, risquemos fósforos repetidamente, como um sinal de que não desertamos nosso posto (Andrade, 1972, p. 9)

Para Erico Veríssimo a literatura tem como função buscar acender uma luz sobre a realidade do seu mundo. Ele não se conformava com algumas crueldades do seu tempo e fez uso da literatura para denunciar e até mesmo proporcionar a reflexão sobre o assunto. Trazendo assim críticas sociais importantíssimas para suas obras.

> Ao longo da sua obra, Érico Veríssimo sempre manteve presente a problematização do ato da escritura, discutindo o texto que apresenta ao leitor. O debate sobre a função e a finalidade da literatura é uma questão vital para várias personagens, um tema itinerante e, assim, um núcleo da ficção. Desde os romances iniciais até o "diário" de Martim

> Francisco Terra, no Incidente em Antares, passando por algumas personagens que funcionam como "alter ego", a figura do escritor é incluída na própria história narrada, propondo o tema do "livro dentro do livro" (Chaves, 2001, p. 155).

As inquietudes da sua geração foram transformadas por ele num dos elementos da estrutura literária de seus romances, conforme bem observou Candido ao citar o casal de personagens Noel-Fernanda dos romances Caminhos cruzados (1995), Um lugar ao sol (1995) e Saga, como a encarnação dos dois pólos que dividiam os escritores daquela década: *"Noel, sonhador, seduzido pela beleza e a gratuidade; Fernanda, prática, puxando-o para os problemas feios da vida"* (Candido, 1972, p. 45).

Diante desse dilema, Érico Veríssimo opta pela humanidade, porque para ele a arte e a beleza só têm sentido por causa da vida e da humanidade que elas possam conter. Dessa forma, a sua opção é por uma literatura engajada, comprometida com o ser humano e contra toda espécie de violência sofrida por ele, pois o escritor tinha um verdadeiro horror à violência. (SANTOS, 2014, p.334)

Para ele, o papel do romancista nesse contexto determinista, desolador e inumano, em que as estruturas políticas decidem a vida das criaturas humanas, deveria ser o de lançar luz sobre a realidade do mundo, desnudando-a, mesmo que muitos dos pontos iluminados possam causar náusea no escritor.

Nesse sentido, ele defende uma postura engajada para o escritor, comungando com Jean-Paul Sartre (2006, p. 209) a ideia de que o dever do escritor é *"tomar partido contra todas as injustiças, de onde quer que venham"*, com a tarefa de *"representar o mundo e testemunhar sobre ele".* E é por essa perspectiva, utilizando a escrita literária como arma, que Érico Veríssimo vai se engajar em seus romances e realizar o corte transversal da sociedade, denunciando, por meio deles, a alienação, a miséria e todo tipo de violência cometida contra o ser humano, num dos períodos mais conturbados e violentos da história da humanidade, que vai da Primeira Guerra Mundial até a Guerra Fria. (SANTOS, 2014, p.334)

Embora Erico Veríssimo afirme que a tentativa em dar um corte transversal na sociedade começa com a escrita de Caminhos cruzados, romance

publicado em 1935, podemos vislumbrar o embrião desse projeto já em 1932, em Fantoches e outros bichos (1995), livro composto por contos escritos, a maioria deles na forma de pequenas peças teatrais, e que é a primeira obra literária publicada pelo escritor. Ainda que a maioria dos textos possua uma temática universalizante e não contemple a questão social, há dois contos, “Chico” e “Malazarte”, em que já transparece a denúncia social tão característica das obras subsequentes do escritor gaúcho. No primeiro deles, o escritor aborda o problema do menino miserável que vive abaixo da linha de pobreza, que, muitas vezes, em vez de estar na escola, se obriga a trabalhar vendendo jornais para poder ajudar no sustento da família. (SANTOS, 2014, p.335)

Para realizar esse corte transversal da sociedade e dar um caráter social e engajado a seus romances, Érico Veríssimo vai se valer de modernas técnicas narrativas, muitas delas já algum tempo utilizadas na Europa, mas muito pouco conhecidas no Brasil, na esteira de renovação estética do Modernismo de 1922, cuja proposta fora assimilada pelo escritor, embora ele nunca tenha se filiado oficialmente ao movimento. Dessa forma, a radicalidade ética de Érico Veríssimo na configuração de seus romances vai ser acompanhada de uma radicalidade estética. Nesse sentido, segundo Maria da Glória Bordini (2003), Clarissa (1995), o primeiro romance de Érico Veríssimo, publicado em 1933, não nasce inocente, pois é tributário do movimento modernista da década anterior e ao mesmo tempo inova o que havia sido feito por Mário e Oswald de Andrade. (SANTOS, 2014, p.335)

Em Caminhos cruzados, romance publicado dois anos depois de Clarissa, Érico Veríssimo refina a técnica narrativa, passando a trabalhar a polifonia através da criação de vários temas (histórias) e não apenas dentro do parágrafo. Assim, introduz a técnica do contraponto na narrativa brasileira e produz uma narrativa fragmentada, sem personagens centrais, oferecendo ao Modernismo brasileiro o “romance urbano descentrado”, segundo Maria da Glória Bordin:

> “É no seu segundo romance que Erico inaugura, para o Modernismo brasileiro, o romance urbano descentrado, solidificando-o como literatura de protesto social inequívoco. A partir de um certo comprometimento com os ideais socialistas em voga no período entreguerras, Caminhos cruzados recusa as hierarquizações. A história não possui um núcleo temático: é formada de muitas pequenas histórias que transcorrem em diferentes bairros de classe alta, média e baixa da capital do Rio Grande dos Sul, ao sabor dos deslocamentos

> de seus protagonistas. O conflito se dá entre poderosos e humildes, ricos e pobres, numa análise satírica dos primeiros e compadecida dos últimos. A disposição entrecruzada das vidas de Fernanda e Noel, João Benévolo, Dr. Seixas, Dodó e Leitão Leiria, d. Eudóxia e d. Maria Luisa e Zé Maria, prof. Clarimundo, Chinita e Salu, Pedrinho e C subrepticiamente acilda, para citar algumas, areja a trama e sustenta a leitura sem a necessidade de um fio condutor, trabalhando o suspense pelo corte de cada história em momentos nem sempre críticos, como ocorria nos folhetins (Bordini, 2003, p. 144).

Contrariamente ao baixo prestígio crítico, Érico Veríssimo se tornou, no mesmo período, um dos escritores mais populares do país, um sucesso editorial só comparado a seu contemporâneo Jorge Amado. Os mesmos romances, Música ao longe, Um lugar ao sol, Olhai os lírios do campo (1995) e Saga, que sofriam severas reservas de uma parte da crítica especializada, eram aclamados pelo público leitor. Esse sucesso público do romancista piorou a sua imagem perante os críticos, pois eles viam esse fato como a confirmação da falta de qualidade do escritor, conforme nos aponta Wilson Martins (1977, p. 293) ao observar que “os críticos brasileiros dos anos 30 decidiram tacitamente que o sucesso editorial do romancista era a prova da sua falta de qualidade”. (SANTOS, 2014, p.340).

Desde o século XIX há um debate no campo artístico intelectual contemporâneo em que alguns defendem a “arte pela arte” e outros defendem a ideia de que a arte e a literatura devem ser atividades politicamente engajadas. Os modernistas da segunda geração que se encontram na última corrente, afirmam que a literatura não deve ser uma atividade com “finalidade sem fim”, mas sim uma maneira de combater, criticar e mostrar uma realidade social.

Entretanto, mesmo os autores que buscam se distanciarem da realidade social, dos problemas mundanos e das questões políticas, que segundo eles não se relacionam ao trabalho intelectual e artístico, produzem obras que inevitavelmente são parte de uma experiência social mais ampla, mesmo sem intenção, pois a literatura é fruto de uma pessoa, inserida em uma sociedade e em um tempo específico. Pode-se identificar no conteúdo, na matéria do livro, a expressão de certa época ou de uma sociedade determinada, não como enquadramento, que permite situá-lo historicamente, mas como fator da própria construção artística, estudando no nível explicativo e não ilustrativo.

Sendo a literatura um produto social, e desta forma, consequência de um meio e de uma época, conclui-se que cada país e cada povo possuem a sua

própria, com características peculiares. A verdade é que a literatura é também um produto social, desta maneira exprime condições e elementos de cada civilização em que ela ocorre.

Assim, para se realizar a análise de uma obra ou um autor, é necessário situá-lo histórica e sociologicamente, e situar o período em que esta foi elaborada, em que veículos foi publicada, quem era o público a quem o autor se dirigia, quem eram seus os seus interlocutores, com quem polemizava e assim por diante.

Em *Literatura e Sociedade,* Antônio Candido (2000, p.10-12) enumera as modalidades mais comuns de estudos de tipo sociológico em literatura. São estes:

> *"1º Relacionar o conjunto de uma literatura, um período, um gênero, com as condições sociais da época em que foi feita.*
>
> *2º Verificar em que medida que as obras espelham ou representam a realidade social.*
>
> *3º A relação entre a obra e o público, isto é, seu destino e o público que consagra uma determinada obra.*
>
> *4º Analisar a posição e função social do escritor, procurando relacionar a sua posição com a natureza da sua produção e ambas com a organização da sociedade.*
>
> *5º Investigar a função política das obras e dos autores, em geral com intuito ideológico. Se o autor segue alguma corrente política e se esta inserida em sua obra.*
>
> *6º Voltar-se para a investigação hipotética das origens, seja da literatura em geral, seja de determinados gêneros literários. Ou seja, estudar a origens das correntes literárias e das obras."*

Em todas as modalidades citadas pode-se notar a mudança de interesse da obra para os elementos sociais que compõem a sua matéria, para as circunstâncias do meio que influenciaram na sua elaboração, ou para a sua função na sociedade. O fator social é utilizado para explicar a estrutura da obra e suas ideias, fornecendo elementos para determinar a sua validade e o seu efeito sobre nós.

É justamente essa concepção da obra como organismo social que permite considerar os fatores que a condicionam e a motivam, pois quando é interpretado

como elemento da estrutura, cada fator se torna componente essencial do caso, não podendo assim sua legitimidade ser contestada.

Observamos então o social, o externo, não como causa, nem como significativo, mas como elemento que desempenha um papel na constituição da estrutura, tornando-se assim interno.

> *"A crítica brasileira esteve presente nos 45 anos de atividade literária de Erico Veríssimo e após a sua morte a obra continua a merecer trabalhos de crítica como este que acaba de ser publicado por Wilson Chagas, na Editora Movimento, 1985 sob o título bem significativo: Mundo Velho sem porteira." (CLEMENTE ,1987 p.1)*

Desta maneira pretende-se abordar a obra como organismo social e considerar o fato desta ser uma criação individual para que o estudo possa ser realizado de forma completa. Para que este estudo obtenha o resultado esperado será necessário basear-se em todas as leituras realizadas durante a produção da pesquisa relacionando–as com o modelo de análise redigido nos parágrafos anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Érico Veríssimo é sem dúvida um dos mais importantes escritores da literatura brasileira. Dono de estilo contundente e direto escreveu obras em que o interesse estético é inseparável do comprometimento social e ético. Seja pelo empenho em favor dos oprimidos, seja pela defesa do artista no mundo moderno, ou por ser contra a "arte pela arte", defendeu, de modo inconfundível, o vínculo entre a literatura e a vida. Vínculo esse que essa pesquisa busca mostrar. Ler Érico Veríssimo, pode ajudar a compreender o Brasil, sua história e seu contexto social e cultural.

Para Érico Veríssimo a literatura tem como função buscar acender uma luz sobre a realidade do seu mundo. Ele não se conformava com algumas crueldades do seu tempo e fez uso da literatura para denunciar e até mesmo proporcionar a reflexão sobre o assunto. Trazendo assim críticas sociais importantíssimas para suas obras literárias.

Nossa análise do projeto literário de Érico Veríssimo teve como objetivo trazer a reflexão sobre como o escritor realiza a análise e crítica da sociedade em suas obras. Propomos também uma reflexão sobre o seu projeto literário, acompanhando sua trajetória de vida e seus principais romances, tomando como ponto de partida o objetivo central do seu projeto: realizar análise e crítica da sociedade através da literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Jorge (1972). O galho da nespereira. In: CHAVES, Flávio Loureiro (Org.). O contador de histórias: 40 anos de vida literária de Érico Veríssimo. Porto Alegre: Globo.

BORDINI, Maria da Glória (1985). Caminhos cruzados e a crítica literária. Travessia, Florianópolis, n. 11, p. 22-35.

BORDINI, Maria da Glória (1995). Criação literária em Érico Veríssimo. Porto Alegre: LPM; EDIPUCRS.

BORDINI, Maria da Glória (2003). Do moderno ao pós-moderno. Cadernos de Literatura Brasileira, Rio de Janeiro, n. 16, p. 141-157.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira.* São Paulo: CULTRIX, 2006.

BRAGA, Adolfo (1997). Prisioneiros. In: BORDINI, Maria da Glória (Org.). A liberdade de escrever: entrevistas sobre literatura e política. Porto Alegre: Editora UFRGS; Editora PUC-RS.

CHAGAS, Wilson. Mundo velho sem porteira. Porto Alegre, Movimento, 1985.

CHAVES, Flávio Loureiro. Érico Veríssimo: realismo e sociedade. Porto Alegre, Globo, 1976.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2000.

_____.*Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

CHAVES, Flávio Loureiro (Org.). O contador de histórias: 40 anos de vida literária de Érico Veríssimo. Porto Alegre: Globo

CLEMENTE. Elvo. *ERICO VERISSIMO E A CRÍTICA BRASILEIRA,* 1987. Disponível em:

https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/viewFile/17547/16121(Acessado em 1 de Abril de 2018)

FACINA, Adriana. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995.

GOLDMANN, Lucien. *Sociologia do Romance*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MARTINS, Wilson (1977). A literatura brasileira: o Modernismo (1916-1945). São Paulo: Cultrix. v. VI.

MOISÉS, Massaud (2009). História da literatura brasileira. 9. ed. São Paulo: Cultrix. v. III.

OLIVEIRA, Catarina. Biografia Érico Veríssimo. Disponível em: https://www.infoescola.com/literatura/erico-verissimo/ (acessado em 30 de Março de 2018)

SANTOS, Donizeth. O projeto literário de Érico Veríssimo. *Estud. Lit. Bras. Contemp.* [online]. 2014, n.44, pp.331-363. ISSN 2316-4018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/elbc/n44/a17n44.pdf(Acessado em 26 de Março de 2018).

VERÝSSIMO, Erico (1995a). Caminhos cruzados. 30. ed. São Paulo: Globo.

VERÍSSIMO, Erico (1995b). Clarissa. 50. ed. São Paulo: Globo.

VERÍSSIMO, Erico (1995c). Fantoches e outros bichos. 13. ed. São Paulo: Globo.

VERÍSSIMO, Erico (1995d). Incidente em Antares. 25. ed. São Paulo: Globo.

VERÍSSIMO, Erico (1995e). O resto é silêncio. 21. ed. São Paulo: Globo.

VERÍSSIMO, Erico (1970f). O prisioneiro. Porto Alegre: Globo.

EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO NO BRASIL: MARCOS LEGAIS E GARANTIA DO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO

ISABELLA MARINHO DE MELO[5]

RESUMO

O presente artigo analisa a relação entre educação e migração no Brasil, com ênfase nos marcos legais que asseguram o direito à escolarização das populações migrantes. A partir de uma abordagem qualitativa e de análise documental, são examinadas legislações nacionais e instrumentos internacionais que reconhecem a educação como um direito universal. Além disso, discutem-se conceitos fundamentais sobre migração, considerando suas dimensões sociais, econômicas e culturais, bem como os desafios enfrentados pelos sujeitos migrantes no acesso e permanência na escola. Também são analisadas as políticas públicas voltadas à inclusão educacional dessa população. Conclui-se que, apesar dos avanços no campo normativo, persistem desafios significativos para a efetivação desses direitos no cotidiano das instituições educacionais, exigindo ações mais integradas e inclusivas.

Palavras-chave: Educação; Migração; Direito à educação; Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O fenômeno migratório tem se intensificado no cenário contemporâneo, impulsionado por fatores econômicos, políticos, sociais e ambientais. Conflitos

[5] Graduação em pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo. (**2024**); Especialista em Alfabetização para educandos com deficiência pela Universidade Federal de São Carlos(**2026**); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Doutor José Kauffmann

armados, crises econômicas, mudanças climáticas e desigualdades globais têm levado milhões de pessoas a se deslocarem em busca de melhores condições de vida. Nesse contexto, o Brasil tem se consolidado como um país de destino para diferentes fluxos migratórios, especialmente nas últimas décadas.

Nas grandes cidades brasileiras, como São Paulo, observa-se uma crescente presença de populações migrantes oriundas de diversos países, incluindo Haiti, Venezuela, Bolívia e Síria. Essa diversidade cultural traz novos desafios para as políticas públicas, especialmente no campo da educação.

A educação, nesse cenário, assume papel central como direito fundamental e instrumento de inclusão social, sendo essencial para a integração dos migrantes na sociedade de acolhida. No entanto, garantir o acesso à educação não se resume à existência de leis. É necessário compreender como esses direitos são efetivamente implementados e quais barreiras ainda persistem no cotidiano escolar.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar os principais marcos legais que asseguram o direito à educação das populações migrantes no Brasil, bem como discutir os desafios enfrentados na efetivação desse direito.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO UNIVERSAL

A educação é reconhecida como um direito humano fundamental, sendo essencial para o desenvolvimento individual e coletivo. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito social, conforme previsto em seu artigo 6º, garantindo seu acesso a todos, sem distinção.

Além disso, o artigo 205 da Constituição reforça que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade. Esse princípio evidencia o caráter universal da educação, abrangendo também os sujeitos migrantes, independentemente de sua situação documental.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, reforça esse direito ao assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência

na escola. Esse dispositivo é fundamental para garantir que crianças e adolescentes migrantes não sejam excluídos do sistema educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, também reafirma o compromisso com a universalização do ensino, destacando a importância da equidade e da inclusão. A LDB orienta a organização do sistema educacional brasileiro e estabelece princípios que favorecem o respeito à diversidade cultural.

No âmbito internacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) reforça a educação como um direito universal, defendendo a necessidade de eliminar barreiras que dificultam o acesso à escola. Esse documento influencia diretamente as políticas educacionais brasileiras.

Portanto, observa-se que há uma base normativa sólida que garante o direito à educação para todos. No entanto, a efetivação desse direito depende de ações concretas que considerem as especificidades das populações migrantes.

MIGRAÇÃO E LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA

A Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) representa um marco importante na garantia de direitos para pessoas migrantes no Brasil. Diferentemente de legislações anteriores, essa lei adota uma perspectiva baseada nos direitos humanos, reconhecendo os migrantes como sujeitos de direitos.

Entre seus princípios, destaca-se a garantia de acesso igualitário a serviços públicos, incluindo a educação. A lei também proíbe qualquer forma de discriminação em razão da nacionalidade ou da condição migratória, o que fortalece o acesso de crianças e jovens migrantes às escolas brasileiras.

No âmbito local, destaca-se a Política Municipal para a População Imigrante, instituída pela Lei nº 16.478/2016 na cidade de São Paulo. Essa política busca promover a inclusão social dos migrantes por meio de ações integradas, incluindo o acesso à educação.

Além disso, diversas redes de ensino têm adotado medidas para facilitar a

matrícula de estudantes migrantes, como a flexibilização de documentação e a oferta de apoio linguístico. Essas iniciativas são fundamentais para garantir o acesso à escola, especialmente para aqueles que chegam ao país em situação de vulnerabilidade.

Apesar desses avanços, ainda existem dificuldades na implementação dessas políticas, o que evidencia a necessidade de maior articulação entre legislação e prática.

DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Embora o direito à educação esteja garantido legalmente, sua efetivação enfrenta diversos desafios. Um dos principais obstáculos é a barreira linguística, que dificulta a comunicação e o processo de aprendizagem dos estudantes migrantes.

Além disso, muitos migrantes enfrentam condições socioeconômicas precárias, o que pode comprometer sua permanência na escola. A necessidade de trabalhar, a instabilidade habitacional e o acesso limitado a serviços públicos são fatores que impactam diretamente a trajetória escolar.

Outro desafio relevante é o preconceito e a discriminação. Estudantes migrantes frequentemente são alvo de estigmatização, o que pode gerar exclusão e afetar seu desempenho escolar. Nesse sentido, a escola precisa atuar como espaço de acolhimento e respeito à diversidade.

A formação de professores também é um ponto crucial. Muitos educadores não se sentem preparados para lidar com a diversidade cultural e linguística presente nas salas de aula, o que pode dificultar a inclusão desses estudantes.

Dessa forma, torna-se evidente que a garantia do direito à educação exige não apenas políticas públicas, mas também mudanças nas práticas pedagógicas e na cultura escolar.

A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

As políticas públicas desempenham papel fundamental na promoção da inclusão educacional de migrantes. É necessário que essas políticas sejam articuladas e contemplem ações que vão além do acesso, garantindo também a permanência e o sucesso escolar.

Entre as estratégias possíveis, destacam-se a oferta de ensino de português como língua de acolhimento, a valorização da diversidade cultural no currículo e a formação continuada de professores.

Além disso, a escola deve promover um ambiente inclusivo, que reconheça e valorize as diferenças culturais dos estudantes. Isso contribui para a construção de uma educação mais democrática e equitativa.

A participação da comunidade também é essencial nesse processo, fortalecendo vínculos e promovendo a integração social dos migrantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos marcos legais evidencia avanços significativos na garantia do direito à educação para populações migrantes no Brasil. No entanto, ainda há desafios importantes a serem superados para que esse direito seja plenamente efetivado.

É fundamental que as políticas públicas sejam acompanhadas por práticas pedagógicas inclusivas e por uma postura institucional comprometida com a diversidade. A educação deve ser entendida como um espaço de acolhimento e transformação social.

Assim, garantir o acesso à educação para migrantes não é apenas uma questão legal, mas também um compromisso ético e social com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.445**, de 24 de maio de 2017. Lei de Migração. Brasília, DF, 2017.

PAIVA, Odair da Cruz. **Histórias da (I)migração: imigrantes e migrantes em São Paulo entre o final do século XIX e o início do século XXI**. São Paulo: Arquivo Público do Estado, 2013.

SÃO PAULO (SP). **Lei nº 16.478**, de 8 de julho de 2016. Institui a Política Municipal para a População Imigrante. São Paulo, 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESPAÇO DE TRABALHO COLABORATIVO

LÍVIA GARDINAL CAIRES

RESUMO

A temática do trabalho surge a partir de vivências ocorridas em uma Instituição de Ensino, relatadas por meio da coordenadora pedagógica, a qual traz quais são as maiores dificuldades em seu trabalho.

Palavras-chave: Educação; Colaboração; Trabalho Pedagógico.

Segundo a coordenadora, a formação continuada acontece quatro vezes durante o ano letivo, buscando fazer encontros individuais semanalmente para alinhamento do trabalho. Ela faz o estudo com o professor 1 vez por semana, e é feito durante o período que tem aula com professor de aula extracurricular, então eles fazem a troca e ocorre a reunião. Além desses encontros, a coordenadora realiza o estudo semanal que ocorre para tirar dúvidas e aperfeiçoar o trabalho. Toda semana ela realiza o acompanhamento das atividades em salas de aula, ocorrendo os estudos de caso para verificar as dificuldades encontradas em sala de aula, fora outros assuntos. Durante o mês ocorre o encontro com os professores e os assessorados do sistema Objetivo para falar um pouco sobre como é a aplicação do material, as dificuldades encontradas em sala, e a reunião coletiva com a Diretora e os professores para que todos os acontecimentos da escola sejam passados da coordenadora para a direção e ali abordados. Durante a reunião abre-se um bate-papo de como foi o mês, o desenvolvimento dos alunos e opiniões dos professores sobre o que podem fazer em prol de um bom desempenho de cada aluno e melhorias para a escola.

Como grande desafio, a coordenadora apresentou a resistência dos professores em dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem que são discutidos em formação, visto que os docentes não têm mostrado

entusiasmo em colocar o projeto pedagógico em prática, como é verificado em sua fala "A minha dificuldade é ser uma coordenadora mediadora, a equipe precisa estar engajada dentro do processo educativo e contribuir para dar uma melhor qualidade de ensino para os docentes.”

Ela acrescenta ainda que sua dificuldade também é encontrada por ela ter sido professora na unidade e os professores terem muita dificuldade em separar a amizade, a hierarquia e lidar com os comandos dela, enquanto coordenadora.

Ao observar seu trabalho no dia a dia, observamos que realmente é realizada a formação, em que ocorre um estudo com a professora. A pauta normalmente traz a dificuldade dos alunos apontada na reunião pelos próprios professores, assim como de acordo com as vivências que a coordenadora faz em sala de aula.

Seguindo a Resolução SEDUC Nº 53, de 29 de julho de 2022 no seu artigo quatro, ao coordenador pedagógico cabe,

> coordenar a elaboração, em parceria com os Gestores da Unidade Escolar, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos; (SÃO PAULO, 2022, p.50 e 51)

Sabendo da importância desse acompanhamento da coordenadora com os professores no cotidiano, uma formação efetiva se faz a partir das demandas e dificuldades de sala de aula. Contudo, notamos que faltas excessivas das professoras, desinteresse em projetos apresentados por ela podem ser resultado de uma má formação, que inclusive, deveria acontecer em grupo e não de forma isolada.

Conforme FULLAN;HARGREAVES (2001, p.83 apud CASSILLO-ROSA,

2017, p.92), há uma preocupação quanto ao trabalho individualizado dos docentes e o trabalho em grupo.

> Sua preocupação a esse respeito é evidente no capítulo II, intitulado “Isolamento profissional e colegialidade no ensino”, momento em que o autor discute o isolamento dos professores e o trabalho em

> grupo, que ele denomina colegialidade, trazendo alguns dados empíricos que corroboram com sua preocupação, atentando-nos quanto a diferença existente entre as conversas entre colegas, os meros contatos irregulares e as práticas conjuntas e a efetiva colaboração entre professores. Para ele, "as culturas profissionais dos professores representam mais do que simples agregados de conhecimentos e concepções: elas integram, igualmente, comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir com os colegas." (p. 51) (...)o principal benefício da colaboração é o facto de ela reduzir o sentimento de impotência dos educadores e de aumentar o seu sentido de eficácia.

Quando a formação acontece de forma coletiva, experiências são trocadas, as práticas de ensino, dificuldades encontradas dentro das salas de aulas, o que permite que o grupo se sinta pertencente e co-responsável pelos problemas, bem como pelas soluções. Os autores enfatizam que não é algo fácil de fazer, pois são culturas diferentes, mas que trazem benefícios para o funcionamento da escola e seu percurso do objetivo a ser alcançado.

Segundo a Resolução SEDUC Nº 53, de 29 de julho de 2022, entre as atribuições do coordenador está a "função de planejar, acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos, dos professores e das atividades pedagógicas visando a melhoria da aprendizagem" (SÃO PAULO, 2022, pág 50 e 51.) Quando falamos de aprendizagem e de ensino, automaticamente pensamos em formação. Um aluno será formado por conhecimentos mediados pelo professor que obteve formação inicial e relacionou essa formação à sua prática. Sabemos que a formação inicial vem cheia de lacunas e a prática trará ao professor essa noção. Para preencher essas lacunas, a formação continuada é imprescindível, por isso, o professor deve se manter ativo na construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades.

> A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: para aproximação do saber e do saber fazer. (DELORS, 2003, p.160 apud RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017, p.30)

A formação continuada refere-se ao estudo, os conhecimentos que vamos adquirindo com o passar do tempo e de formas diferentes, para que possamos melhorar a prática do nosso trabalho e nos desenvolver enquanto

profissionais. Uma professora pode ter uma formação continuada partindo dela mesma com cursos ou pós-graduação, por exemplo, que agrega conhecimento, contudo, a formação continuada em serviço trata as demandas reais do cotidiano, formando o professor naquela dificuldade específica. Sendo em grupo, torna o trabalho democrático, permite que todos façam seus apontamentos, troquem figurinhas e experiências diversas, sanem dúvidas, construam projetos e novas diretrizes aos processos de forma integrada, contínua, fazendo com que todos se sintam pertencentes a um mesmo processo, diante disso temos uma citação que traz o papel do coordenador numa gestão democrática.

> Quando o coordenador faz parte de um trabalho democrático, deixa de ser autoritário, passando a ser mais acolhedor, participativo, abrangente. Desta forma,(...) deixa de ser a autoridade máxima para ser um grande articulador de todos os segmentos, aquele que prioriza questões pedagógicas e mantém o ânimo de todos na construção do trabalho educativo. Partilhar decisões com a comunidade escolar traz as mesmas dificuldades da convivência democrática presente em nossa comunidade[...] (SÁ et al., 2002, p.8).

Entendendo o que é a formação continuada, como ela ocorre e sabendo das atribuições do coordenador de acordo com a resolução estadual, fica claro que, quanto mais a coordenadora desenvolve as relações interpessoais, mais ela cria vínculos com a equipe e integra o corpo docente, visto que, conforme ALMEIDA (2014, p.86) “A escola é o lugar onde os professores aprendem, é o lugar onde os saberes e as experiências são trocados, validadas, apropriadas e rejeitadas”.

Sendo assim, na escola, quanto mais se une o grupo e desenvolve o trabalho de forma colaborativa e quanto mais se conhece os alunos, os professores e suas reais necessidades e particularidades, mais êxito alcança em seu trabalho e mais resultados satisfatórios no desenvolvimento dos alunos. Segundo o pensamento de Fullan apud CASSILLO-ROSA,

> Nas culturas colaborativas, o insucesso e a incerteza não são protegidos e defendidos, mas antes partilhados discutidos, tendo em vista obter ajuda e apoio. Nela, os professores não perdem tempo e energia a tentar proteger a sua imagem. Tais culturas exigem um acordo global sobre os valores educativos, mas também toleram desacordos e, em certa medida, encorajam-nos activamente, dentro destes limites. As escolas caracterizadas por culturas colaborativas são, também, locais de trabalho árduo,

> empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade coletiva e um sentimento especial de orgulho na Instituição. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p.89 apud CASSILLO, 2017, p.178)

Diante das análises observadas na escola e relacionando com o que diversos autores trazem em suas pesquisas, observamos que a unidade educacional precisa se reinventar e sua prática gestora, ampliando os procedimentos democráticos e colaborativos e que é esse objetivo que precisa ser o centro de um projeto de mudanças, para ter novas ações no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. Ed SP: Ática, 2003. P.
15-27.

OLIVEIRA, Ivana Campos. Revisão de Literatura: O Conceito de Gestão Escolar.
900 caderno de pesquisa. Brasil, v.48 n.169 p.876-900, jul./set. 2018. Disponível em:
https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjkqnBGPyD/?format=pdf&lang=pt
. Acesso em: 12 de setembro de 2023.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Juduth. Usos e Abusos dos estudos de caso. Caderno de
pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <
file:///C:/Users/cliente/Downloads/Estudo%20de%20caso%20Met%20Pesquisa%20(1).p df >, Acesso em: 09 de outubro de 2023.

VASCONCELLOS FILHO, Paulo, Afinal, o que é planejamento estratégico? , R.

Adm. Emp., Rio de Janeiro, abr./jun.1978. Disponível em:https://www.scielo.br/j/rae/a/SH8MnyV667BJ8J4bxdPPd5d/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Resolução SE 56, de 2016. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM?Time=04/06/2017%2017:2514.> Acesso em: 10 de setembro de 2023.

AMANCIO, Geovanni Mendes, OLIVEIRA, Alex Gonçalves e OLIVEIRA, David Daniel
de Lima. V Congresso Nacional de Educação (CONEDU). A influência da estrutura
escolar no processo de ensino-aprendizagem. Editora Realize. 2021. Disponível em: <
file:///C:/Users/cliente/Downloads/TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID3103_21092021153714.pdf > Acesso em: 12 de setembro de 2023.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MEMÓRIA, IDENTIDADE E CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO

LUCIANE APARECIDA DE ARAÚJO GIMENES

RESUMO

Este artigo analisa o papel do ensino de História na formação da consciência histórica e crítica de estudantes da educação básica, considerando os desafios impostos pela sociedade contemporânea, marcada pela intensificação das tecnologias digitais, pela circulação acelerada de informações e pelas disputas de narrativas no campo da memória social. Parte-se do pressuposto de que o ensino de História deve ultrapassar práticas tradicionais centradas na memorização de conteúdos, promovendo a problematização do conhecimento histórico e sua articulação com a realidade vivida pelos sujeitos. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentando-se em autores do campo do ensino de História e da teoria da história, a fim de discutir conceitos como consciência histórica, cultura histórica e formação cidadã. Além disso, dialoga com diretrizes educacionais contemporâneas, especialmente no contexto da educação brasileira, evidenciando tensões entre propostas curriculares e práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas em sala de aula. Os resultados apontam que o ensino de História, quando orientado por perspectivas críticas e reflexivas, contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, favorecendo a construção de interpretações sobre o passado que dialogam com as demandas do presente. Por outro lado, identificam-se entraves relacionados à permanência de metodologias tradicionais, à formação docente e às limitações estruturais do sistema educacional. Conclui-se que a renovação do ensino de História demanda a incorporação de práticas pedagógicas inovadoras, o uso crítico de diferentes fontes e linguagens, bem como o fortalecimento do papel do professor como mediador do conhecimento histórico. Dessa forma, a disciplina pode cumprir sua função social de formar sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos.

Palavras-chave: Ensino de História; Consciência histórica; Educação.

INTRODUÇÃO

O ensino de História, enquanto campo fundamental da formação escolar, desempenha um papel central na constituição da consciência histórica dos sujeitos, permitindo a compreensão das relações entre passado, presente e futuro. No contexto da educação básica, essa disciplina não se limita à transmissão de conteúdos cronológicos, mas se configura como um espaço de reflexão crítica sobre os processos históricos e suas implicações sociais, políticas e culturais.

Nesse sentido, o presente estudo insere-se no campo da Educação Histórica e busca compreender as potencialidades do ensino de História na formação cidadã, especialmente diante das transformações contemporâneas que impactam as práticas pedagógicas.

No entanto, o ensino de História enfrenta desafios significativos na atualidade, especialmente relacionados à permanência de metodologias tradicionais baseadas na memorização de fatos, à desvalorização da disciplina no currículo escolar e às dificuldades de articulação entre teoria e prática docente.

Soma-se a isso o impacto das tecnologias digitais e da circulação acelerada de informações, que muitas vezes contribuem para a disseminação de narrativas simplificadas ou descontextualizadas sobre o passado. Esses fatores exigem uma reflexão crítica sobre o papel do professor e sobre as estratégias pedagógicas adotadas no processo de ensino-aprendizagem.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de compreender como o ensino de História pode contribuir de forma mais efetiva para a formação crítica dos estudantes, considerando as demandas da sociedade contemporânea e as diretrizes educacionais vigentes. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica de autores do campo do ensino de História e da teoria da história, com o objetivo de analisar concepções teóricas que sustentam práticas pedagógicas mais reflexivas e significativas.

Dessa forma, o objetivo geral deste artigo é analisar o papel do ensino de História na formação da consciência histórica dos estudantes da educação básica. Como objetivos específicos, busca-se: discutir o conceito de consciência histórica a partir da literatura especializada; refletir sobre os principais desafios enfrentados pelos professores de História na contemporaneidade; e identificar contribuições de abordagens pedagógicas críticas para o ensino da disciplina. Ressalta-se que este trabalho se caracteriza como uma revisão bibliográfica, tendo como base a análise de produções acadêmicas já consolidadas na área.

DESENVOLVIMENTO

O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O ensino de História, enquanto campo de conhecimento escolar, ocupa um lugar central na formação intelectual e cidadã dos estudantes, na medida em que possibilita a compreensão das dinâmicas temporais e sociais que estruturam a vida em sociedade.

Nessa perspectiva, não se trata apenas da transmissão de conteúdos cronológicos, mas da construção de sentidos sobre o passado, articulados ao presente e às projeções de futuro. Para Rüsen (2001), a consciência histórica constitui-se justamente como essa capacidade de orientação temporal que confere significado à experiência humana.

A educação histórica contemporânea tem enfatizado a necessidade de superar abordagens tradicionais centradas na memorização e na reprodução de informações. Nesse sentido, autores como Schmidt e Cainelli (2009) destacam que o ensino de História deve promover a problematização do conhecimento histórico, estimulando o estudante a compreender a História como uma construção interpretativa, atravessada por diferentes sujeitos e perspectivas. Complementarmente, Barca (2004) reforça a importância de desenvolver competências de interpretação e análise de fontes no processo de aprendizagem histórica.

O espaço escolar, nesse contexto, torna-se um ambiente privilegiado para a formação do pensamento histórico. A aprendizagem histórica envolve o desenvolvimento de habilidades como análise, interpretação e argumentação, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre diferentes temporalidades e experiências sociais. Segundo Bittencourt (2011), o ensino de História deve articular conteúdos, métodos e fontes diversas, de modo a favorecer uma aprendizagem mais significativa.

Contudo, o ensino de História ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos importantes. Um dos principais está relacionado à permanência de práticas tradicionais de ensino, baseadas na exposição oral e na centralidade do professor como detentor do conhecimento. Para Fonseca (2003), essa lógica reduz o potencial crítico da disciplina, limitando a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento histórico.

Nesse mesmo sentido, Monteiro (2017) destaca que ainda há forte resistência à incorporação de metodologias investigativas no ensino escolar de História. Outro desafio relevante refere-se à desvalorização da disciplina no currículo escolar, que muitas vezes se expressa na redução de carga horária e na secundarização frente a componentes considerados mais utilitários.

Essa situação impacta diretamente a qualidade do ensino e compromete a possibilidade de aprofundamento teórico-metodológico, especialmente em contextos de políticas educacionais voltadas para avaliações em larga escala.

Além disso, as transformações provocadas pela cultura digital impõem novas demandas ao ensino de História. A circulação intensa de informações, muitas vezes sem mediação crítica, favorece a disseminação de narrativas simplificadas ou distorcidas do passado. Lévy (1999) já apontava que a

cibercultura altera profundamente as formas de acesso ao conhecimento, o que exige novas competências de leitura crítica e interpretação por parte dos sujeitos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma reorganização do ensino de História baseada no desenvolvimento de competências e habilidades. No entanto, sua implementação ainda é objeto de debate, especialmente no que se refere à formação docente e às condições concretas de trabalho nas escolas brasileiras (Brasil, 2018).

Nesse sentido, Goodson (1997) argumenta que reformas curriculares nem sempre se traduzem em mudanças reais nas práticas pedagógicas.

A formação de professores de História é um elemento central nesse debate. Para Freire (1996), a prática educativa deve estar fundamentada na reflexão crítica e na autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, o professor atua como mediador do conhecimento, promovendo situações de aprendizagem que estimulem a problematização e o pensamento crítico.

Tardif (2014) complementa essa perspectiva ao destacar que os saberes docentes são construídos na articulação entre formação acadêmica e experiência profissional.

No campo da Educação Histórica, autores como Wineburg (2001) defendem que o ensino de História deve aproximar os estudantes do modo de pensar dos historiadores, enfatizando o trabalho com fontes, evidências e contextos. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas relacionadas à interpretação histórica.

Seixas e Morton (2013) ampliam essa discussão ao propor os chamados conceitos de segunda ordem, como mudança e continuidade, causa e consequência, evidência e perspectiva histórica. Esses elementos são fundamentais para a construção de um pensamento histórico estruturado e reflexivo.

No contexto brasileiro, Bittencourt (2011), Schmidt e Cainelli (2009) reforçam a importância do uso de diferentes linguagens no ensino de História, como documentos, imagens, músicas e narrativas orais. Essas estratégias favorecem a aproximação entre o conhecimento histórico escolar e as experiências sociais dos estudantes.

Fonseca (2003) destaca ainda que o ensino de História deve dialogar com a realidade dos alunos, valorizando suas vivências e contextos socioculturais. Essa perspectiva contribui para a construção de uma aprendizagem mais significativa e conectada com o cotidiano.

A construção da consciência histórica, segundo Rüsen (2001), envolve a capacidade de atribuir sentido ao tempo histórico e orientar a ação humana no presente. Assim, o ensino de História assume uma dimensão formativa que ultrapassa o passado, articulando memória, identidade e projeção de futuro.

As tecnologias digitais também influenciam diretamente as práticas de ensino. O acesso a múltiplas fontes de informação exige novas competências de leitura crítica e seleção de conteúdos, o que reforça a necessidade de uma

formação histórica sólida e reflexiva. Para Castells (2003), a sociedade em rede redefine as formas de produção e circulação do conhecimento.

Nesse contexto, metodologias ativas têm sido apontadas como alternativas para o ensino de História. Estratégias como aprendizagem baseada em problemas, análise de fontes e projetos interdisciplinares favorecem o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

A interdisciplinaridade também se apresenta como um caminho importante, permitindo a articulação entre História, Sociologia, Geografia e outras áreas do conhecimento. Essa integração contribui para uma compreensão mais ampla e complexa dos fenômenos sociais.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de problematizar as narrativas históricas hegemônicas. O ensino de História deve promover o reconhecimento da pluralidade de experiências e sujeitos históricos, evitando versões únicas ou simplificadas do passado, conforme apontam Certeau (1982) e Ricoeur (2007).

A avaliação da aprendizagem em História também precisa ser ressignificada. Em vez de priorizar a memorização, deve-se valorizar a capacidade de análise, interpretação e argumentação, conforme apontam os estudos da Educação Histórica e da didática da História.

Dessa forma, o ensino de História assume um papel essencial na formação de sujeitos críticos e reflexivos. Ele contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais necessárias à vida em sociedade, articulando conhecimento histórico e formação cidadã.

Pode-se concluir que a qualificação do ensino de História depende da articulação entre teoria e prática, da valorização da formação docente e da adoção de abordagens pedagógicas que promovam o pensamento histórico. Nesse sentido, a disciplina cumpre sua função social ao possibilitar a formação de cidadãos capazes de compreender e intervir criticamente na realidade.

O debate sobre o ensino de História e a formação da consciência histórica apresenta diferentes perspectivas teóricas que, embora convergentes em alguns pontos, também evidenciam tensões importantes. Para Rüsen (2001), a consciência histórica está ligada à capacidade de atribuir sentido ao tempo e orientar a vida prática, enquanto Schmidt e Cainelli (2009) enfatizam o ensino de História como um processo de construção do pensamento histórico na escola.

Nesse sentido, ambos convergem ao rejeitar uma abordagem meramente memorística, mas diferem na ênfase: Rüsen prioriza uma dimensão mais teórica e filosófica da consciência histórica, enquanto Schmidt e Cainelli focalizam mais diretamente a prática pedagógica escolar.

Na mesma direção crítica à memorização, Bittencourt (2011) defende o uso de múltiplas fontes e linguagens no ensino de História, aproximando-se das propostas de Wineburg (2001), que propõe que os estudantes aprendam a pensar como historiadores.

Enquanto Bittencourt enfatiza a diversidade de recursos didáticos no contexto brasileiro, Wineburg foca nas habilidades cognitivas do pensamento

histórico, como análise de evidências e contextualização. Assim, ambos convergem na valorização da investigação histórica, mas partem de tradições acadêmicas diferentes: uma mais didática e outra mais cognitiva.

Por outro lado, Fonseca (2003) e Freire (1996) aproximam-se ao defenderem uma educação crítica e dialógica, na qual o professor assume o papel de mediador do conhecimento. Freire enfatiza a dimensão emancipatória da educação, centrada na autonomia do sujeito, enquanto Fonseca direciona essa discussão especificamente ao ensino de História, destacando a necessidade de articulação entre conteúdo escolar e realidade dos estudantes.

Já Tardif (2014) complementa esse debate ao destacar que o trabalho docente é construído a partir de saberes múltiplos, o que reforça a complexidade da prática pedagógica apontada pelos dois autores anteriores.

Em outra perspectiva, Seixas e Morton (2013) contribuem para o campo ao sistematizar os chamados conceitos de pensamento histórico, oferecendo uma estrutura mais operacional para o ensino da disciplina. Essa abordagem dialoga com Wineburg (2001), mas se diferencia por propor uma organização mais didática e aplicável ao currículo escolar. Enquanto Wineburg enfatiza a investigação histórica como prática intelectual, Seixas e Morton buscam traduzir essa prática em competências ensináveis, aproximando teoria e sala de aula.

Por fim, autores como Lévy (1999) e Castells (2003) ampliam o debate ao inserirem o ensino de História no contexto das transformações tecnológicas e da sociedade em rede. Suas contribuições se distanciam dos autores da didática da História, pois não tratam diretamente do ensino, mas ajudam a compreender o cenário em que ele ocorre. Em diálogo com Certeau (1982) e Ricoeur (2007), que problematizam a construção da narrativa histórica e da memória, esses autores reforçam a ideia de que o ensino de História deve lidar com múltiplas formas de produção e circulação do conhecimento histórico na contemporaneidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CULTURA DIGITAL E RECONFIGURAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE

O ensino de História na contemporaneidade tem sido atravessado por profundas transformações decorrentes das mudanças sociais, culturais e tecnológicas.

Essas transformações impactam diretamente as formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento histórico na escola. Nesse cenário, a disciplina deixa de ocupar apenas o espaço da transmissão de conteúdos para se constituir como campo de problematização crítica da realidade social.

A emergência da cultura digital redefine as formas de acesso à informação e impõe novos desafios ao trabalho docente. Para Castells (2003), a sociedade em rede reorganiza as relações sociais e cognitivas, influenciando diretamente os processos educativos. No ensino de História, isso implica lidar com um

volume crescente de informações, muitas vezes descontextualizadas ou não verificadas.

Nesse contexto, o professor de História assume um papel central como mediador crítico entre o estudante e as fontes de informação. Essa mediação exige não apenas domínio de conteúdo, mas também capacidade de orientar a análise e interpretação das narrativas históricas presentes no ambiente digital. Lévy (1999) destaca que a cibercultura amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também exige novas competências cognitivas.

As práticas pedagógicas tradicionais, baseadas exclusivamente na exposição oral e na memorização, mostram-se insuficientes diante dessas novas demandas. Fonseca (2003) já apontava que o ensino de História precisa romper com modelos transmissivos, incorporando metodologias que valorizem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, as metodologias ativas têm ganhado destaque como alternativas pedagógicas. Estratégias como aprendizagem baseada em problemas, projetos investigativos e análise de fontes históricas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico. Essas práticas aproximam o ensino de História da lógica investigativa defendida por Wineburg (2001).

A utilização de fontes históricas diversas também se apresenta como elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Bittencourt (2011) enfatiza que documentos escritos, imagens, músicas e relatos orais ampliam as possibilidades de compreensão histórica, permitindo ao estudante estabelecer múltiplas interpretações sobre o passado.

Schmidt e Cainelli (2009) reforçam essa perspectiva ao defenderem que o ensino de História deve promover a construção do pensamento histórico, e não apenas a assimilação de conteúdos. Para as autoras, o estudante deve ser incentivado a compreender a História como um processo interpretativo e não como um conjunto fixo de verdades.

Essa abordagem dialoga diretamente com a proposta de Seixas e Morton (2013), que sistematizam os conceitos de pensamento histórico como ferramentas pedagógicas. Elementos como evidência, mudança e continuidade, e perspectiva histórica tornam-se fundamentais para a formação de um raciocínio histórico estruturado.

No entanto, a implementação dessas abordagens enfrenta limites concretos no cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se a sobrecarga docente, a falta de infraestrutura adequada e a formação inicial ainda insuficiente para lidar com metodologias mais investigativas. Tardif (2014) aponta que o saber docente é construído na prática, o que evidencia a complexidade do trabalho do professor.

Freire (1996) contribui para essa discussão ao defender uma prática educativa baseada no diálogo e na autonomia dos sujeitos. No ensino de História, essa perspectiva implica reconhecer o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento, e não como receptor passivo de informações.

A relação entre ensino de História e formação cidadã também é amplamente discutida na literatura. Rüsen (2001) argumenta que a consciência histórica orienta a ação humana no presente, o que reforça o papel formativo da disciplina na escola. Nesse sentido, o ensino de História contribui para a leitura crítica da realidade social.

A BNCC (Brasil, 2018) incorpora parte dessas discussões ao propor o desenvolvimento de competências gerais e específicas relacionadas ao pensamento crítico e à análise histórica. No entanto, sua implementação ainda é objeto de debate, especialmente quanto à adequação às condições reais das escolas brasileiras.

Goodson (1997) alerta que reformas curriculares nem sempre produzem mudanças efetivas na prática pedagógica, pois estas dependem de condições institucionais e da cultura escolar. Assim, a simples prescrição curricular não garante inovação no ensino de História.

A problematização das narrativas históricas também se destaca como aspecto central na contemporaneidade. Certeau (1982) e Ricoeur (2007) chamam atenção para o caráter interpretativo da História, evidenciando que toda narrativa histórica é uma construção situada.

Essa perspectiva reforça a necessidade de trabalhar com múltiplas versões e interpretações do passado no ambiente escolar. O ensino de História, nesse sentido, deve promover o reconhecimento da pluralidade de sujeitos históricos e evitar visões únicas ou simplificadas.

A interdisciplinaridade também se apresenta como estratégia relevante, permitindo a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem favorece uma compreensão mais ampla dos fenômenos sociais, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação da aprendizagem em História. Em vez de priorizar a memorização, é necessário valorizar processos de análise, argumentação e interpretação histórica, coerentes com os objetivos da Educação Histórica.

A formação docente, nesse contexto, permanece como elemento decisivo para a qualificação do ensino. Tanto Freire (1996) quanto Tardif (2014) destacam que o professor precisa articular saberes teóricos e práticos, construindo sua identidade profissional de forma contínua.

Dessa forma, o ensino de História na contemporaneidade exige uma postura reflexiva diante das transformações sociais e tecnológicas. Não se trata apenas de incorporar novas ferramentas, mas de repensar o sentido formativo da disciplina.

O ensino de História deve ser compreendido como um campo dinâmico, atravessado por disputas de narrativas, desafios pedagógicos e possibilidades de inovação. Sua função social permanece vinculada à formação de sujeitos críticos, capazes de compreender o passado, interpretar o presente e intervir na realidade de forma consciente.

A análise das práticas pedagógicas no ensino de História, especialmente diante das transformações da cultura digital, revela diferentes perspectivas teóricas que dialogam entre si, mas também apresentam distinções importantes. Castells (2003) e Lévy (1999), por exemplo, convergem ao reconhecer que as tecnologias digitais reconfiguram as formas de produção e circulação do conhecimento, embora Castells enfatize a estrutura social em rede, enquanto Lévy destaca mais diretamente as implicações cognitivas e educativas da cibercultura.

No campo da didática da História, Bittencourt (2011) e Schmidt e Cainelli (2009) apresentam aproximações significativas ao defenderem o uso de diferentes linguagens e fontes no ensino. Ambas as abordagens rejeitam o ensino tradicional baseado exclusivamente na exposição oral, porém Bittencourt (2011) concentra-se mais na dimensão metodológica e na diversidade de recursos didáticos, enquanto Schmidt e Cainelli (2009) enfatizam a formação do pensamento histórico como eixo estruturante da aprendizagem.

A perspectiva de Wineburg (2001) dialoga diretamente com esses autores, mas apresenta um deslocamento teórico importante ao propor que os estudantes aprendam a pensar como historiadores. Diferentemente de Bittencourt (2011), que enfatiza instrumentos didáticos, Wineburg (2001) centra-se nas operações cognitivas envolvidas na interpretação histórica, como a análise de evidências e a contextualização de fontes.

Seixas e Morton (2013) ampliam essa discussão ao sistematizarem conceitos estruturantes do pensamento histórico, aproximando-se de Wineburg (2001), mas com uma preocupação mais pedagógica e curricular. Enquanto Wineburg (2001) investiga os processos cognitivos do pensamento histórico, Seixas e Morton (2013) procuram traduzir essas operações em categorias ensináveis, facilitando sua aplicação no contexto escolar.

Em uma perspectiva mais voltada à prática docente, Fonseca (2003), Freire (1996) e Tardif (2014) apresentam aproximações ao compreenderem o professor como sujeito central do processo educativo. Freire (1996) enfatiza o caráter dialógico e emancipatório da educação, Fonseca (2003) aplica essa lógica diretamente ao ensino de História, enquanto Tardif (2014) amplia o debate ao demonstrar que a prática docente é sustentada por diferentes tipos de saberes construídos ao longo da experiência profissional.

A relação entre ensino de História e formação cidadã também é abordada por Rüsen (2001), cuja teoria da consciência histórica dialoga parcialmente com Freire (1996). Ambos defendem a formação de sujeitos críticos, mas enquanto Freire (1996) enfatiza a dimensão política e emancipatória da educação, Rüsen (2001) estrutura sua análise a partir da relação entre passado, presente e orientação para o futuro.

Já no campo da narrativa histórica, Certeau (1982) e Ricoeur (2007) aproximam-se ao reconhecerem o caráter interpretativo e construído da História. No entanto, Ricoeur (2007) enfatiza mais a dimensão ética e memorial da narrativa histórica, enquanto Certeau (1982) destaca os mecanismos de

produção do discurso histórico e suas relações com o poder e a escrita da história.

Por fim, ao articular autores da didática da História, da teoria da história e das ciências sociais, observa-se que o ensino de História na contemporaneidade é resultado de um campo híbrido de contribuições teóricas. Enquanto alguns autores, como Wineburg (2001) e Seixas e Morton (2013), concentram-se em habilidades cognitivas e estruturais do pensamento histórico, outros, como Freire (1996), Fonseca (2003) e Tardif (2014), enfatizam a dimensão pedagógica e formativa do professor, evidenciando que a prática docente em História se constrói na intersecção entre teoria, prática e contexto social.

MEMÓRIA, IDENTIDADE E DISPUTAS DE NARRATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEO

O ensino de História, na contemporaneidade, não pode ser compreendido apenas como um campo de transmissão de conteúdos escolares, mas como um espaço de disputa de narrativas, memórias e identidades sociais. Nesse sentido, a disciplina assume um papel central na forma como os sujeitos compreendem a si mesmos e o mundo ao seu redor. Para Ricoeur (2007), a relação entre memória e história é fundamental para a construção da identidade, uma vez que o passado é constantemente reinterpretado a partir das necessidades do presente.

A escola, nesse contexto, torna-se um espaço privilegiado de construção e tensionamento de memórias coletivas. Certeau (1982) destaca que a escrita da história envolve sempre escolhas, recortes e silenciamentos, o que implica reconhecer que o conhecimento histórico não é neutro. Essa perspectiva contribui para compreender o ensino de História como um campo atravessado por disputas simbólicas e políticas.

Rüsen (2001), ao discutir a consciência histórica, reforça que os sujeitos constroem sentidos para o tempo histórico a partir de suas experiências culturais e sociais. Assim, o ensino de História deve considerar não apenas os conteúdos curriculares, mas também as experiências dos estudantes, suas identidades e suas formas de interpretação do passado.

Nesse processo, a memória social desempenha um papel fundamental. Ela não se apresenta como um registro fixo do passado, mas como uma construção dinâmica e seletiva. Essa compreensão dialoga com as discussões de Ricoeur (2007), que enfatiza o caráter interpretativo da memória e sua relação com a narrativa histórica.

Schmidt e Cainelli (2009) contribuem para essa discussão ao defenderem que o ensino de História deve promover a construção do pensamento histórico, possibilitando aos estudantes compreender diferentes versões do passado. Essa abordagem se opõe a uma visão única e linear da história, valorizando a pluralidade de interpretações.

Bittencourt (2011) reforça essa perspectiva ao destacar a importância do uso de múltiplas fontes históricas no ambiente escolar. Documentos, imagens e relatos orais permitem que os estudantes tenham acesso a diferentes perspectivas sobre os acontecimentos históricos, ampliando sua compreensão crítica.

Nesse cenário, o professor de História assume o papel de mediador entre diferentes narrativas e interpretações do passado. Para Freire (1996), a prática educativa deve ser baseada no diálogo e na problematização, o que implica reconhecer os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento histórico.

A mediação docente também envolve a capacidade de lidar com disputas de memória presentes na sociedade contemporânea. Essas disputas se manifestam em diferentes espaços, como mídias digitais, discursos políticos e produções culturais. Castells (2003) aponta que, na sociedade em rede, a circulação de informações ocorre de forma acelerada, o que intensifica os conflitos narrativos.

Lévy (1999) complementa essa análise ao destacar que a cibercultura amplia o acesso à informação, mas também exige novas competências críticas para lidar com a sobrecarga informacional. No ensino de História, isso significa desenvolver nos estudantes a capacidade de avaliar fontes e reconhecer diferentes versões do passado.

Wineburg (2001) contribui significativamente para essa discussão ao propor que o ensino de História deve desenvolver habilidades de pensamento histórico baseadas na análise crítica de evidências. Para o autor, compreender o passado exige mais do que conhecer fatos: exige interpretar, contextualizar e questionar as fontes.

Seixas e Morton (2013) ampliam essa perspectiva ao sistematizarem conceitos estruturantes do pensamento histórico, como evidência, perspectiva e mudança. Esses conceitos permitem que os estudantes compreendam que a História é construída a partir de interpretações múltiplas e não de verdades absolutas.

Fonseca (2003) destaca que o ensino de História deve dialogar com a realidade social dos estudantes, considerando suas vivências e contextos culturais. Essa abordagem contribui para que o aprendizado histórico se torne mais significativo e conectado às experiências dos sujeitos.

Tardif (2014), ao analisar os saberes docentes, evidencia que o trabalho do professor é construído na articulação entre teoria e prática. No ensino de História, isso implica reconhecer que a mediação das narrativas históricas exige tanto conhecimento acadêmico quanto sensibilidade pedagógica.

A BNCC (Brasil, 2018) também reforça a importância do desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico e à análise histórica. No entanto, sua aplicação prática ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente e às condições estruturais das escolas.

Goodson (1997) alerta que reformas curriculares nem sempre produzem mudanças efetivas na prática escolar, pois a cultura escolar e as condições de trabalho influenciam diretamente a implementação das propostas pedagógicas.

Certeau (1982) e Ricoeur (2007) ajudam a compreender que o ensino de História está inserido em um campo de disputas narrativas, no qual diferentes interpretações do passado competem por legitimidade. Isso reforça a necessidade de uma abordagem crítica no ambiente escolar.

Nesse sentido, o ensino de História deve promover a problematização das memórias coletivas, permitindo que os estudantes compreendam que o passado é constantemente reinterpretado. Essa perspectiva contribui para a formação de uma consciência histórica mais complexa e reflexiva.

A interdisciplinaridade também se apresenta como estratégia importante para lidar com essas questões, permitindo a articulação entre História, Sociologia, Geografia e outras áreas do conhecimento. Essa integração favorece uma compreensão mais ampla dos fenômenos sociais e culturais.

Por fim, observa-se que o ensino de História contemporâneo deve ser compreendido como um espaço de construção de sentidos, no qual memória, identidade e narrativa se articulam continuamente. As contribuições de Rüsen (2001), Ricoeur (2007), Certeau (1982), Wineburg (2001) e outros autores evidenciam que ensinar História é também formar sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou o ensino de História na educação básica a partir de sua contribuição para a formação da consciência histórica dos estudantes, considerando os desafios contemporâneos que atravessam a prática docente. Ao longo da discussão, foi possível compreender que o ensino de História ultrapassa a dimensão de transmissão de conteúdos, constituindo-se como um campo formativo essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da leitura da realidade social.

Nesse sentido, evidenciou-se que a disciplina de História desempenha um papel central na articulação entre passado, presente e futuro, permitindo aos estudantes atribuir sentidos às experiências humanas no tempo. Essa compreensão reforça a importância de um ensino que favoreça a reflexão e a construção de interpretações mais complexas sobre os processos históricos.

Também foi possível observar que ainda persistem desafios significativos no cotidiano escolar, especialmente relacionados à permanência de práticas pedagógicas tradicionais baseadas na memorização e na centralidade do professor como único detentor do conhecimento. Esses fatores tendem a limitar a participação ativa dos estudantes e a potencialidade formativa da disciplina.

Outro aspecto relevante refere-se às transformações provocadas pelo avanço das tecnologias digitais e pela intensa circulação de informações na

sociedade contemporânea. Esse contexto exige novas competências de leitura crítica, seleção e interpretação das fontes, ampliando as demandas sobre o trabalho docente e sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, reforça-se a importância de uma prática pedagógica que valorize a mediação do conhecimento, a problematização dos conteúdos e o estímulo à autonomia intelectual dos estudantes. O ensino de História, nesse sentido, deve favorecer a construção ativa do conhecimento, rompendo com modelos exclusivamente transmissivos.

Conclui-se que a qualificação do ensino de História depende da articulação entre inovação pedagógica, formação docente consistente e valorização da disciplina no currículo escolar. Além disso, destaca-se a necessidade de compreender a História como um campo dinâmico, no qual diferentes interpretações do passado contribuem para a formação de sujeitos críticos.

Por fim, considera-se que o ensino de História desempenha um papel fundamental na formação cidadã, ao possibilitar que os estudantes compreendam melhor o mundo em que vivem e desenvolvam capacidades de análise, reflexão e intervenção consciente na realidade social.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. **Educação histórica: investigação em didática da História**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

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

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história**. Brasília: Editora UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The big six historical thinking concepts**. Toronto: Nelson Education, 2013.

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

WINEBURG, Sam. **Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past**. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

ASSEMBLEIA ESCOLAR E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

MILENA CORREIA PRUDENCIANO DE SOUZA[6]

RESUMO

Contemplar a formação de cidadãos capazes de conviver em sociedade de maneira consciente, participativa e responsável, exercendo seus deveres e usufruindo de seus direitos, requer, inegociavelmente, um ensino coerente com tais princípios, desde a tenra infância.

Sendo assim, a problemática - Assembleia escolar e mediação de conflitos: contribuições para a convivência democrática. - tem como objetivo geral analisar, com base em pesquisa bibliográfica, o impacto da Assembleia de Classe nas relações entre professores e estudantes no ambiente escolar, compreendendo-a como um instrumento de construção de um espaço democrático que promove a participação de todos nos processos de tomada de decisão. O referencial teórico baseou-se nas contribuições de Ulisses Ferreira Araújo, Edgar Morin, Paulo Freire, entre outros autores que discutem a educação sob a perspectiva da formação ética, da construção da autonomia e do fortalecimento das relações democráticas no ambiente escolar. Tais estudos possibilitam compreender a escola como um espaço de diálogo, participação e mediação de conflitos, no qual professores e estudantes assumem papéis ativos no processo educativo.

Palavras-chave: Assembleia de Classe; Educação Democrática; Mediação de Conflitos.

---

[6] Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos (2005). Especialista em Educação, Ética e Saúde na Escola pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo EACH - USP (2011). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo.

INTRODUÇÃO

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, *seu preparo para o exercício da cidadania*[7] e sua qualificação para o trabalho". Assim, normatiza a Constituição da República Federativa do Brasil no artigo 205, do capítulo III.

Essa é apenas uma das leis que instituem a educação para a cidadania como princípio a ser assegurado nas redes de ensino de todo o país.

Mas, o que se entende por educação cidadã? Quais caminhos a serem percorridos para se construir uma escola que auxilie o estudante a enfrentar o mundo atual como cidadãos plenos?

Não é incomum observarmos nas escolas, o apelo por uma educação que, além de oferecer a instrução, contribua para a formação do cidadão atuante, reflexivo e autônomo, sabedor de seus direitos e deveres. Contudo, apesar da necessidade legítima e evidenciada nos documentos e diretrizes pedagógicas de muitas instituições de ensino, como objetivo a ser buscado contínua e incessantemente, podemos constatar que o discurso ainda se distancia muito da prática.

Nesse sentido, nenhuma lei ou parâmetro é suficientemente forte para romper paradigmas retrógrados ou operar transformações educacionais profundas, enquanto o foco do ensino/aprendizagem estiver centrado exclusivamente nas opiniões, decisões e interesses do professor, pois a manutenção de privilégios e aspiração à cidadania democrática, definitivamente, não combinam. São ações que contemplam vertentes opostas: autoritarismo e democracia.

Uma formação cidadã pressupõe, acima de tudo, uma educação democrática fundamentada em princípios éticos de pluralidade ideias, igualdade de direitos e dialogicidade entre todos os agentes do processo educacional.

[7] Grifo nosso

Assim, entende-se que, para adotar o compromisso pedagógico com o desenvolvimento desses princípios, torna-se necessário trabalhar arduamente na mudança de mentalidade de professores e estudantes, por meio de práticas cotidianas que permitam a reflexão permanente de aspectos intrínsecos à vida coletiva.

O presente artigo, tratará de temas relevantes como educação bancária, democracia e cidadania com o propósito de explicitar como e por que trabalhar A Assembleia de Classe como premissa à Educação Democrática.

A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO BUROCRÁTICA

Quando pensamos em burocracia, inevitavelmente lembramos de organizações empresariais e sistemas sociais envoltos em tarefas intermináveis, complexas e fragmentadas. O tempo precário para resolver os conflitos e problemas diários somados ao descomprometimento profissional de alguns funcionários gera uma falha na comunicação entre os membros da comunidade hierárquica. Essa hierarquia acaba estabelecendo uma segregação do trabalho a ser executado e, é assim que se configura a cadeia de insucessos e desentendimentos entre subordinados e superiores.

Embora as instituições de ensino caminhem em busca de uma revolução educacional, ainda percebe-se resquícios de uma educação que, em vez de democratizar, perpetua práticas autoritárias e excludentes, limitando a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

O conjunto de práticas tradicionais de ensino que trata exclusivamente da vida na escola impedem que as instituições passem a valorizar a escola da vida. Porque segundo Paulo Freire, *“a leitura do mundo precede a leitura da palavra”*. (FREIRE, 1989)

Assim, a “escola da vida”, à luz de Freire, pode ser entendida como o conjunto de aprendizagens construídas na prática social, que precisam ser reconhecidas e articuladas com o conhecimento escolar para promover uma educação verdadeiramente democrática e significativa.

Tratar da cidadania na escola implica superar paradigmas tradicionais, compreendendo o conhecimento como construção coletiva e integrando a realidade dos estudantes e da sociedade aos conteúdos trabalhados.

Discutir princípios democráticos exige, antes de mais nada, repensar a questão das crenças que permeiam a prática docente.

Segundo Montserrat Moreno (1993), professora da Universidade de Barcelona,

> A aprendizagem construtivista é a que mais se parece com uma aventura intelectual, mas necessita - pelo menos ao princípio - da presença de um guia que não seja impaciente e que permita que o pensamento de quem aprende siga o curso imprescindível para converter os conhecimentos em algo próprio. Precisa de um guia que respeite os processos, que não se empenhe em substituir a pessoa que está aprendendo, antecipando-lhe resultados e respostas já conhecidos por ela, como esses amigos bem intencionados que sempre insistem em contar o final do filme. (p. 41)

Paulo Freire, filósofo e educador brasileiro, empregou a expressão “educação bancária” para designar um modelo educacional fundamentado na ação de “depositar” conteúdos na mente do educando para, posteriormente, “sacar” as informações assimiladas por ele em forma de testes e avaliações. Fugir à tendência da “educação bancária” que temos no Brasil implica assumir uma postura democrática que deve reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão. (FREIRE, 1996)

Diante desse cenário, compreender a escola como instituição burocrática implica reconhecer que suas estruturas e práticas ainda carregam marcas de um modelo organizacional rígido, hierarquizado e pouco sensível às demandas humanas e sociais que permeiam o cotidiano escolar. No entanto, ao articular os princípios da educação democrática, da aprendizagem construtivista e da valorização da “leitura de mundo”, evidencia-se a possibilidade de ressignificar esse espaço, transformando-o em um ambiente de diálogo, participação e construção coletiva do conhecimento.

Assim, romper com a lógica burocrática não significa eliminar a organização institucional, mas humanizá-la, tornando-a mais flexível, inclusiva e

comprometida com a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar de forma consciente na sociedade.

ESCOLA, DEMOCRACIA E CIDADANIA

Pensar a questão da democracia e da cidadania, tornou-se uma ação imprescindível em nosso século e fundamental para a vida de todos aqueles que sonham em construir uma sociedade livre e justa. De acordo com o psicólogo e educador norte-americano James Mursell:

> Se as escolas de uma sociedade democrática não existem e não trabalham para defender e ampliar a democracia, são socialmente inúteis ou perigosas. Na melhor das hipóteses, educarão pessoas que vão viver sua vida e ganhar seu pão indiferentes às obrigações da cidadania, em particular, e do modo de vida democrático em geral… Mas é muito provável que eduquem as pessoas para serem inimigas da democracia. (James apud Apple; Beanne, 1997, p. 40)

Ao falarmos em democracia na escola, devemos, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças de papéis sociais e buscar aqueles aspectos em que todos os membros da comunidade escolar têm o mesmo direito. O respeito à hierarquia e o trato polido para com os colegas, por exemplo, configuram a igualdade de direitos, que por sua vez, remetem à cidadania.

Conforme Vitor Paro (2001),

> A adoção de uma concepção de ser humano como sujeito histórico exige que se considere o fato de que as relações entre cidadania, democracia e educação se dão em tal reciprocidade e imbricação que cada um dos termos contém necessariamente os demais. (PARO, 2001, p.9)

A cidadania, além de compreender o conceito de pessoa dotada de características próprias, pretende revelar a categoria de indivíduo que detém propriedades sociais do grupo ao qual está inserido. Essas características natas são provenientes de uma sociedade historicamente determinada onde o homem, ao mesmo tempo em que reflete os comportamentos, os ideias e os interesses

da coletividade, constituem-se em sujeitos construtores de sua própria humanidade.

A democracia, por sua vez, é a efetiva participação de todos os indivíduos nos assuntos públicos. (ROSENFIELD, 2007)

Sendo assim, é coerente admitir que, abster-se de ações democráticas e cidadãs em seu cotidiano faria a escola sucumbir em meio à uma sociedade fadada a construir relações históricas.

Da mesma forma que não se nasce letrado, não se nasce democrático, aprende-se a sê-lo. Segundo Júlio Aquino (2003),

> [...] vale lembrar que o modo de vida democrático não é uma disposição espontânea inerente às pessoas. Ele precisa ser cultivado incessantemente, isto é, posto que se aprende, tem de ser ensinado sem cessar. Por essa razão, não poderá haver democracias sustentáveis se não contarmos com escolas orientadas para a defesa intransigente da liberdade, da dignidade, da justiça, do respeito mútuo etc. (2003, p.61)

Nesta perspectiva devemos educar para e pela cidadania e democracia, favorecendo práticas que possibilitem o seu exercício e, por consequência, seu aprendizado.

ASSEMBLEIA DE CLASSE NA ROTINA ESCOLAR: COMO, ONDE E POR QUE

Como desenvolver a prática da cidadania e da democracia em sala de aula, tendo em vista a constituição de tais elementos que vão além de meros conceitos, constituindo-se em ações que devem ser ensinadas? Mas, de que forma?

Em 1999, a pedido da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o filósofo francês Edgar Morin elaborou um conjunto de reflexões com o objetivo de oferecer aos profissionais da educação um material que ajudasse a repensar algumas questões pertinentes às novas exigências educacionais do século XXI. Dentre os sete saberes enunciados por Morin (2003) neste documento, destaca-se um, bastante relevante para a discussão das temáticas de cidadania e democracia - *a ética do gênero humano.*

A discussão desse eixo temático fundamental para a educação contemporânea, evidencia que o caráter ternário da condição humana - ser simultaneamente indivíduo, sociedade e espécie - exige o controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, caracterizando assim, a democracia. Já a ética é fruto do caráter binário - indivíduo e espécie que configura a “cidadania terrestre”, assim denominada por Morin.

Desta forma, a educação deve contribuir não somente para a compreensão do indivíduo como ser individual, mas também como ser coletivo que influencia e é influenciado pela sociedade.

> A democracia necessita ao mesmo tempo de conflito de ideias e opiniões, que lhe conferem sua vitalidade e produtividade. Mas a vitalidade e a produtividade dos conflitos só podem se expandir em obediência às regras democráticas que regulam os antagonismos, substituindo as lutas físicas pelas lutas de ideias, e que determinam, por meio de debates e das eleições, o vencedor provisório das ideias em conflito, aquele que tem, em troca, a responsabilidade de prestar contas da aplicação de suas ideias. (MORIN, 2003, p.108)

Evidenciamos na fala de Morin, que os fundamentos fortalecedores da democracia são os conflitos de ideias e opiniões. Por isso, a prática da Assembleia Escolar, pouco difundida entre os professores de Ensino Fundamental do Ciclo I, torna-se uma proposta bastante interessante para promover o diálogo, a escuta ativa e a participação dos estudantes na tomada de decisões, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a convivência democrática.

Conforme Ulisses Araújo (2004), a Assembleia de Classe pode ser definida como:

> [...] o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes

> para melhorar o trabalho e a convivência escolar. (ARAÚJO, 2004, p.22)

A proposta da Assembleia é apontada por Araújo como forma de resolver os problemas cotidianos que afetam as mais diversas relações que integram o universo escolar, servindo também como poderoso instrumento para mediar conflitos.

Essas reuniões podem acontecer de maneiras diferentes, dependendo das relações envolvidas no processo. Mas iremos nos ater em detalhes apenas em um dos níveis de trabalho sugerido por Araújo em seu livro que fundamenta o presente artigo - aquele que envolve a relação professor-aluno e aluno-aluno.

Participam dos encontros semanais, um docente e todos os estudantes de uma turma. Esses encontros devem acontecer, impreterivelmente, sempre no mesmo dia da semana e horário previamente estabelecidos pelo grupo pois,

> [...] uma das características que sustenta a democracia na forma como a entendemos nos dias atuais é a importância da regularidade nas regras que regulam os espaços públicos. [...] A certeza de que as assembleias ocorrerão no dia previsto e, com a periodicidade combinada, garante que os membros que dela participam possam se organizar e construir maneiras de atuação que se mantêm ao longo do tempo. Esse tipo de aprendizagem é essencial para a construção de valores e é o que permite que os conflitos na escola sejam enfrentados constantemente - como um processo -, e não apenas pontualmente.[8]

Outro ponto que requer atenção na prática da Assembleia de Classe é a questão das temáticas que farão parte das discussões coletivas. Segundo o autor supracitado, embora os assuntos variem, eles acabam concentrando-se em um dos dois grandes eixos de conteúdos: convívio escolar ou relações pessoais.

Em relação ao convívio escolar, fazem parte das temáticas as questões que afetam o coletivo da sala de aula ou da escola e, quanto aos temas pertinentes às relações interpessoais, podem ser citados aqueles que afetam pessoalmente os membros da instituição nas relações que mantêm entre si.

[8] Ibid., p. 50-52

Além de discutir os problemas que vão surgindo no decorrer do ano letivo, é importante também, separar um momento dentro das reuniões, para citar e elogiar os progressos do grupo pois, assim afirma Araújo (2004),

> Não se deve perder de vista as coisas positivas durante as assembleias, sob pena de tornar esse espaço em algo pesado, sem prazer, onde se vai apenas para tratar de problemas públicos, renegando a importância da dimensão privada de nossas vidas e de nossos sentimentos mais sublimes para a construção da ética nas relações humanas.[9]

Sugere-se também, que as pautas das reuniões sejam organizadas coletivamente semana a semana, para tanto, uma das ideias é fixar na parede, em lugar visível, uma cartolina dividida em duas partes: uma destinada ao registro das críticas e outra para o registro das felicitações. Dia após dia, os estudantes deverão anotar as atitudes positivas e negativas em relação à convivência com os colegas da turma, mas sem citar nomes.

Outras duas sugestões oferecidas por Araújo (2004), na realização das Assembleias, é a organização de grupos para preparar a pauta definitiva para a reunião, estabelecendo a hierarquia dos temas registrados por ordem de importância e agrupando os temas parecidos e, a anotação em ata dos pontos relevantes da discussão. Posteriormente, todos os estudantes assinam a ata com o objetivo de se comprometerem com a execução das regras estabelecidas pelo grupo.

Uma regra básica, inerente à qualquer tipo de Assembleia, é que as pessoas devem poder ver e ouvir umas às outras enquanto dialogam, por isso aconselha-se que os estudantes se disponham em círculo ou semicírculo para que todos vejam e sejam vistos.

A discussão dos temas contidos na pauta pode ser divididos em três momentos distintos: o diálogo sobre cada tema proposto, a construção coletiva de regras de convivência que auxiliem no extermínio de tais conflitos e o estabelecimento de possíveis encaminhamentos e/ou saídas para a resolução dos problemas existentes.

[9] Ibid., p. 58

Dessa forma, a Assembleia de Classe configura-se como um espaço privilegiado de exercício da democracia no cotidiano escolar, na medida em que possibilita aos estudantes vivenciarem, na prática, valores como o respeito, a escuta, a responsabilidade e a participação coletiva. Ao oportunizar o diálogo e a mediação de conflitos de maneira contínua e organizada, essa prática contribui para a construção de um ambiente mais justo, colaborativo e acolhedor.

Além disso, ao inserir os estudantes no processo de tomada de decisões, a Assembleia promove o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, elementos essenciais para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Assim, mais do que uma estratégia de organização da rotina escolar, trata-se de um instrumento pedagógico potente, que articula teoria e prática na consolidação de princípios democráticos.

Portanto, ao responder às questões iniciais — como, onde e por quê desenvolver a cidadania e a democracia em sala de aula —, evidencia-se que a Assembleia de Classe, quando realizada de forma sistemática e intencional, constitui-se como um caminho viável e significativo para a efetivação desses princípios no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma escola reinventada, capaz de ultrapassar as barreiras impostas pelos princípios da escola tradicional e de apresentar uma nova concepção de educação - A Educação Democrática - é possível!

A comunidade escolar decide e compartilha, coletivamente, todos os problemas e progressos da instituição educacional, e os estudantes, como protagonistas dessa instituição, aprendem princípios democráticos que, mais tarde, virão a transformar toda uma sociedade.

De acordo com as sugestões elaboradas por Araújo, fica muito evidente que, o principal objetivo dessa nova forma de tratar os problemas advindos do ambiente escolar, é favorecer a construção de uma escola democrática por meio do diálogo. Estabelecer regras não deve ser uma ação exclusiva das autoridades constituídas, mas sim de todos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael; BEANE, Jeane. *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata, 1997.

AQUINO, Júlio Groppa. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Summus, 2003.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. *Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2004.

BRASIL. *Constituição (1988).* Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

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

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

MACHADO, Nílson José. *Cidadania e Educação*. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2002.

MACHADO, Nílson José. *Educação e autoridade: responsabilidade, limites, tolerância.* 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MORENO, Montserrat. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1993.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001

SOUZA, Milena Correia Prudenciano de. *Como alunos reagem diante de práticas democráticas na resolução de conflitos? Uma análise das experiências de Assembleia de Classe com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental*. 2011. 89 fl. Monografia (Especialização em Ética, Valores e Saúde na Escola) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROSENFIELD, Denis Lerrer. *O que é democracia*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PALOMA GOMES DA SILVA SOUTO LOPES

RESUMO

Este artigo visa refletir sobre o papel do ludico na educação infantil como estratégia educativa. Para isto, busquei contextualizar a concepção de infância e os educadores que a influenciaram. Mostrar para o educador infantil a importância do brincar para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, tendo como referência teórica os autores citados; verificar como a criança se comporta nas brincadeiras. Concluo com este estudo que o olhar do educador não pode mais ser de desinteresse para com este assunto.

Palavras-chave: O brincar como estratégia educativa; O brincar e o Papel do professor; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Surgindo diversos recursos como o uso do lúdico. A brincadeira na infância faz com que a criança se satisfaça em grande parte seus interesses, necessidades e desejos particulares. Para entendermos o contexto cultural da criança implica observá-la no seu dia–a–dia. Ao brincar a criança aprende uma serie de valores, experiências de aprendizagem fortalecem a sociedade e estimula a liberdade de desempenho.

Quando as mesmas brincam, observa–se a satisfação em participarem das atividades, nas quais, conseguem conjugar seu mundo de fantasia com a realidade, transitando, livremente, de uma situação à outra. A atividade lúdica na vida da criança facilita na preparação para vida, prazer em atuar livremente e realizações simbólica dos desejos. Atividades lúdicas infantis oferecem uma rica fonte e é muito importante para o crescimento e progresso da criança.

No mundo em que vivemos hoje com os avanços na globalização as crianças precisa de espaços, lúdicos que faça elas serem estimuladas em diversos aspectos um exemplo é o parque, brincando ao ar livre favorecerm a imaginação e o contato com elementos natuais.

Sendo assim é na educação infantil que a criança tem a base necessária é o espaço preparado para proporcionar momentos de ludicidade, dando acesso aos brinquedos e oportunidade da criança interagir com outros materiais e com outras crianças de diferentes faixas etárias.

As crianças precisam de tempo, espaço, companhia e material para brincar. O objetivo geral do trabalho é apresentar a importância do lúdico na educação infantil, para que a criança no decorrer do processo de aprendizagem, tenha acesso aos diferentes espaços lúdicos que possibilitam o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional. O mais importante é que os adultos, pais, professores e envolvidos com a educação reflitam sobre a importância e necessidade do ato da lúdicidade na educação infantil.

APRENDER COM A LUDICIDADE

É um processo significativo que as crianças aprendam de forma prazerosa que facilita seu aprendizado. Para essa aprendizagem ocorra é necessário observar as experiencias anteriores vividas pelos alunos, permitindo a formulação de problemas que estimule o aprender desencadeando mudanças e contribuindo para seu aprendizado.

O brincar está na vivencia da criança, portanto é fundamental que a escola proporcionar meios e incentive o brincar através de jogos e brincadeiras contribuindo para o desenvolvimento e o trabalho com a ludicidade o papel do professor frente é de suma importância aonde o mesmo possa oferecer interação e diversas possibilidades. Sendo que a brincadeira e o jogo é uma rica fonte aonde as crianças desempenham papel e interagem entre si. O jogo é um dos recursos aonde acontece o processor imaginário na construção do pensamento abstrato.

> Na escola, as crianças só interagem as atividades escolares no momento da execução e dificilmente participam das decisões e das escolhas. Nas brincadeiras, possibilita-se a participação das crianças, o professor coloca-se em condições de igualdade e abre caminho para a partilha, a troca, e a busca, ou seja, desenvolve os princípios dos jogos cooperativos (CORREIA, 2006, p. 58).

Sendo assim é necessário o professor proporcionar um espaço lúdico aonde possa atrair essa criança para os momentos de construção da ludicidade através de jogos e brincadeiras que despertem seu conhecimento.

> As atividades lúdicas possibilitam na criança conhecimento e desenvolve habilidades que garante o aprender de forma significativa e o aluno se diverte, age, sente e pensa. A conduta lúdica oferece oportunidade para aprendizagem das normas sociais em situações menor risco. (Kishimoto,2003, p140).

Nesse aspecto a atividade lúdica tem o trabalho de raciocínio logico, organizar pensamento e ideias e fazer suas descobertas, adquirindo conceitos, regras, limites e desenvolver o cognitivo e o emocional, com isso aprender a resolver conflitos e lidar com seus medos e assim a aprendizagem surgem de forma prazerosa e construtivista. Nas suas brincadeiras as crianças podem desenvolver suas criatividades, no jogo ela aprender regras forma seu caráter e também sua personalidade.

Precisamos enfatizar sempre a importância da ludicidade na vida das crianças e como o professor irá trabalhar e também oferecer um ambiente rico para a criança ter diversas oportunidades de se desenvolver através dessa pratica pedagógica que favorece a sua formação integral.

A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Madeira (2005), durante muito tempo acreditou-se que a melhor forma de se obter um aprendizado eficaz e eficiente era

“sacrificando a infância” acreditando que assim auxiliaria na formação da criança, ou seja, a criança de 0-6 anos era tida como um adulto em miniatura. Hoje em dia muitos pais ainda têm a visão de que escola boa é aquela que acumula a criança de tarefas, sem ter a noção de que atualmente o “brincar” tem sido muito valorizado por educadores.

Segundo Maluf (2003), é através da brincadeira na educação que a criança tem maior capacidade de desenvolver suas habilidades de uma forma prazerosa e natural, aprendendo a socializar-se com outras crianças, desenvolvendo a motricidade, a mente, a criatividade, tornando-se um aprendizado significativo sem cobrança ou medo, ao contrário do sistema educacional muitas vezes tradicional. A ludicidade não deve ser considerada como um passa tempo, pois ela ajuda no processo de desenvolvimento da criança, promovendo a socialização e descoberta do mundo.

> Brincar é um componente crucial do desenvolvimento, pois, através do brincar a criança é capaz de tornar manejável e compreensível os aspectos esmagadores e desorientados do mundo. Na verdade, o brincar é um parceiro insubstituível do desenvolvimento, seu principal motor. Em seu brincar, a criança pode experimentar comportamentos, ações e percepções sem medo de represálias ou fracasso, tornando-se assim mais bem preparada para quando o seu comportamento‘contar’. (GARDNER, 2005, p76.)

O brinccar é essencial para o desenvolvimento e para a construção de papeis onde a criança viencia toda sua realidade, trazendo à tona seus conflitos e inseguraça.

Segundo Madeira (2005), com base nesta nova forma de educar foi que a LDB

/96 mudou a nomenclatura da Pré-Escola (“pré-escolarização precoce”, a criança deixava de brincar para apenas ser educada), tornando-se Escola de Educação Infantil, na qual o currículo também foi modificado de acordo com as concepções de educação e infância, obtendo condições para que a criança atue como tal e tenha todas as dimensões, ações, informações e vivências necessárias para o seu aprendizado.

> O brincar é uma das atividades fundamentais para o

> desenvolvimento da identidade e da autonomia favorecendo assim a auto-estima. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (RADESPIEL, 2003).

As crianças são estimuladas positivamente quando pais e educadores estimulam seus acertos e sabem atuar da melhor forma para corrigi-los, quando estão errados. Quando os pais e educadores têm atitudes positivas na educação, mas com um coração admirável, estarão colaborando para a constituição de uma individualidade de seus filhos. Os pais, juntamente com os educadores, são instrumentos fundamentais neste processo. Segundo Alves (2003), a principal finalidade do brincar na educação infantil é tornar a aprendizagem um desafio para a criança (isto porque modifica a forma de adquirir o conhecimento, por meio da ludicidade) tudo o que é interessante e desafiador se torna prioridade e significativo na construção do saber, conforme relata o mesmo, “a nossa inteligência gosta de brincar”.

> Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que as mesmas sejam estimuladas com riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, é o adulto na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças através de suas intervenções educativas (RADESPIEL, 2003).

Infelizmente, a maioria dos educadores tem rara participação durante a prática das brincadeiras, tanto que ao participar deste momento lúdico o professor acaba se tornando o melhor brinquedo para as crianças.

O TRABALHO DO PROFESSOR

É importância relatar que o trabalho do professor equivale à importância do brinquedo para a criança no desenvolvimento do seu aprendizado. A fim de refletir sobre essa questão, precisamos abordar a inter-relação do brincar com a pratica pedagógica para identificarmos os dois mundos presentes: um mundo interno, da ordem da subjetivação, do desejo, carregado de emoções e um mundo externo, que é objetivo, lógico e social.

É na intersecção desses dois mundos que acontecem à relação entre o brincar e o jogar aonde será o ponto de partida para o trabalho do professor dentro de sala de aula, aonde a ludicidade trás um mundo de fantasia e de alegria para as crianças .

O brincar apresenta esquema semelhante ao aprender. A palavra do adulto, na criança, é substituída pela brincadeira e pelo jogar. Qual o tema das brincadeiras da criança? No faz-de-conta a criança traz os conflitos dela, ela brinca, então, a sua própria vida.

Uma criança é capaz de passar através do jogo a um outro aquilo que lhe está faltando, e assim, o jogo das crianças denuncia uma situação que está ocorrendo na sua vida e que traz problemas emocionais que até mesmo pode levar a dificuldade de aprendizagem e de socializar com as demais crianças.

Na situação do jogo e da brincadeira, as crianças vão reproduzir esquemas próprios da vida e, dentro dos esquemas prévios de relação, vão surgindo os esquemas de suas vidas e os ensaios de papéis futuros que elas irão assumir durante a vida. Sendo assim, as crianças brincam, os seus conflitos atuais e para ensaiar esses papéis; vão, com isso, organizando suas estruturas nos momentos das brincadeiras, uma vez que para brincar elas necessitam antecipar, relacionar, verificar possibilidades, etc. Um exemplo a esse respeito que vale salientar é a construção das sequências temporais pelas crianças.

O professor pode trabalhar essas noções através da ludicidade, as quais serão recontadas pela criança, com cenários e com personagens e, nesse sentido, estará possibilitando a ela a aquisição desses conceitos.

A criança que não brinca está com seu discurso interno desestruturado e, a partir de um modelo oferecido pelo professor, ela vai reconstruir o discurso, a ordenação, o termo-a-termo, a sequenciação, a

seriação, a classificação, a reversibilidade, etc.

Outros exemplos podem ser citados e apresentados a partir de algumas brincadeiras e que vão possibilitar momentos nos quais as crianças poderão reconstruir algumas dessas noções.

Não se pode esquecer, contudo, o respeito também ao brincar solitário da criança. A criança brinca só e o adulto não deve interferir, a não ser que seja convidado. Esse brincar é simbólico, uma vez que está sendo olhado pelo olhar pedagógico. Brincar não só para fazer a reorganização interna, mas, também, para ser observado pelo olhar do professor.

Podemos recordar que, primeiramente a criança brinca com o próprio corpo; depois com os objetos do mundo externo e só mais tarde inclui o outro através dos jogos de regras. Nesse momento, o adulto entra como organizador do ambiente ao oferecer o que é adequado à criança.

Nesse sentido, chamamos à atenção sobre as duas modalidades de brincadeiras: a saudável e a patológica. A criança que repete pode estar querendo interiorizar um esquema de ação, automatizar um mecanismo.

A criança que escolhe sempre a mesma coisa, não demonstra expectativa; essa repetição está a serviço não de interiorizar um novo esquema, uma vez que não está conseguindo enfrentar uma situação nova.

Para o professor, o brincar serve como um meio de desvelar conflitos; mostrar se aquele comportamento da criança frente ao brinquedo é saudável ou patológico e o uso que se pode fazer disso.

O docente pode oferecer possibilidades que minimizem os traços patológicos da criança, todavia, deve sempre propor atividades que a criança tenha condições de realizar. Através do brincar, o profissional pode identificar e compreender a modalidade de aprendizagem da criança e se ele cumpre de forma satisfatória o que lhe é solicitado, entretanto, fica paralisado diante do conhecimento.

Sendo assim, o brincar se destaca novamente para nos revelar que os esquemas que a criança usa para organizar as brincadeiras são os mesmos que ela usa para lidar com o conhecimento. Nessa perspectiva, é fundamental esse entendimento a fim de que o professor possa identificar e intervir positivamente nas dificuldades da criança.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR SEGUNDO VYGOTSKY

Vygotsky (1998), russo, foi um dos psicólogos que mais enfatizou o valor da cultura, do contexto social e das interações entre os sujeitos mostrando como esses fenômenos irão integrar a natureza de cada pessoa.

Verificou na brincadeira uma importância fundamental para o desenvolvimento das funções mentais superiores como o pensamento abstrato, a linguagem e a internalização dos signos promovida através da interação social, atenção e memória dirigida e comportamentos voluntários.

A brincadeira é uma possibilidade de conhecimento, pois através da interação, exploração, ensaios, tentativas e erros, e vivências de papéis cria uma zona de desenvolvimento proximal onde a criança age além de sua idade real.

Para Vygotsky, o nível de desenvolvimento real refere-se às etapas já alcançadas e conquistadas pela criança. Para compreender adequadamente o desenvolvimento da criança deve-se considerar também o nível de desenvolvimento potencial, isto é, a capacidade da criança desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes.

É a partir da postulação desses dois níveis de desenvolvimento que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se às funções que não se desenvolveram, sendo o brincar uma forma de desenvolvê-las, pois ao desempenhar papéis e tentar satisfazer desejos não realizáveis, a criança estará agindo e assumindo um comportamento além da sua idade, gerando desenvolvimento.

A criança desenvolve-se pela experiência que faz nas interações que estabelece com os adultos e com o meio ambiente. A brincadeira é uma atividade humana importante pela qual as crianças são introduzidas no

mundo, constituindo- se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio cultural dos adultos e de se expressar.

A brincadeira tem um papel educativo importante na escolaridade das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo que se constitui a partir dessa interação.

Na perspectiva sócio histórica a brincadeira é uma atividade social que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios.

Vygotsky refere-se à brincadeira de faz-de-conta como brincar de casinha, brincar de escolinha ou brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo para discutir o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança, pois essa já é capaz de representar simbolicamente.

A criança nesse momento usa a representação mental e assim, consegue se envolver numa situação imaginária e atribuir um significado a um objeto distinto da realidade ou atuar sem ter o objeto presente, como dar comida de “mentirinha” à boneca.

> É através da brincadeira de faz-de-conta que a criança realiza desejos e vivencia tendências irrealizáveis como dirigir um carro ou ser mãe. A criança em idade pré escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VYGOTSKY, 1998, p. 122).

Convém ressaltar que o termo “desejo” para Vygotsky diz respeito à vontade voluntária da criança. Mais adiante falaremos de “desejo” com uma conotação diferente, do ponto de vista da psicanálise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cheguei ao fim de uma pesquisa, na qual obtive contatos interessantes, discussões construtivas e o mais importante com muita aprendizagem. Sendo assim espero abrir as portas para a sociedade ter oportunidades de participar do lazer de todas as crianças, resgatando as

brincadeiras que são próprias da infância e da juventude.

Pautadas em minha pesquisa, pude identificar a evolução da criança no processo de aprendizagem, ao utilizar-se de brinquedos e jogos pedagógicos. A criança ao brincar adquire com mais facilidade conhecimentos, fora o prazer e interesse que sente em aprender.

O trabalho foi feito com muito prazer e dedicação e demonstrei interesse no assunto em discussão. Constatei através da minha pesquisa, que o brincar tem função de muita importância e nos proporciona a escolha do nosso caminho para criar a nossa própria história, resgatando a deliciosa lembrança do tempo de criança. Concluí que cabe a cada um de nós, futuros psicopedagogos, criarmos um espaço lúdico, assim ajudaremos as crianças em suas dificuldades na aprendizagem e a viverem com liberdade e alegria momentos inesquecíveis do brincar.

O parque da escola é um espaço formal de educação e, desta feita, precisa ter o seu horário estendido dado a sua importância, pois, além das atividades livres das crianças, é necessário que também se tenham momentos de atividades direcionadas pelos docentes, uma ou duas vezes por semana, planejadas conforme o perfil das turmas e a idade das crianças. Se a hora do parque é de fundamental importância para o desenvolvimento de diversas habilidades da criança.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Páginas Abertas. **É brincando que se aprende**. São Paulo, v. 28, n. 19, p. 16 – 17, 2003.

ANDRADE, A. **Brinquedoteca.** Palestra Céu Cidade Dutra. São Paulo, out. 2006.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a Partir da Prática** – Porto Alegre: Editora Atmed, 3 ed., 2007.

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com os jogos,** SP: Papirus.2006

FONTES, M. A. **Psicopedagogia e Sociedade : História, Concepção e Contribuições** – São Paulo: Editora Vetor, 1 ed., 2006.

FRIEDMANN, A. et al. **O Direito de Brincar.** São Paulo: Edições Sociais,

1998.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MADEIRA, Â. R.. **Revista: Guia Escolar** - Ed. Educacional - São Paulo 2005. p. 12

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ:Vozes,2003.

MORCHIDA, T. K. **O jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Editora Pioneira , Série Pré-Escola, 2002.

MOYLES, J. R. **Só Brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil** – Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

RADESPIEL, M. Livro: **Alfabetização sem Segredos**. Coleção Cirandinha v. 02 - psicologia Infantil. São Paulo: Iemar, 2003. p. 29 - 32

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

WEISS, M. L L.. **Psicopedagogia Clínica: Uma Visão Diagnóstica dos Problemas de Aprendizagem Escolar** – Rio de Janeiro: Editora DP&A, 8 ed. , 2001.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

CINDILEIA GOMIDES ALVES DO AMARAL DA SILVA

RESUMO

A educação inclusiva, nas últimas décadas, tem se consolidado como um direito fundamental, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso à aprendizagem de forma equitativa e de qualidade. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume um papel central, ao oferecer recursos e estratégias pedagógicas que possibilitam a efetiva participação dos alunos público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar regular.

Palavras-chave: Escola; Inclusão; Formação Docente.

INTRODUCAO

É indispensável que os professores estejam em constante processo de atualização, uma vez que a formação inicial não é suficiente para suprir todas as demandas do cotidiano escolar.

Assim, a formação continuada configura-se como um instrumento essencial para o aprimoramento da prática docente, especialmente no AEE, que exige conhecimentos específicos sobre metodologias, recursos tecnológicos e adaptações curriculares. Para Libâneo (2002), a formação contínua deve ser vista como um processo permanente, que possibilita ao professor enfrentar os desafios e transformações sociais, culturais e pedagógicas presentes na escola contemporânea.

Dessa forma, discutir a importância da formação continuada para os professores do AEE é refletir sobre a qualidade da educação inclusiva, bem como sobre as condições necessárias para o desenvolvimento de práticas

pedagógicas que promovam autonomia, aprendizagem significativa e participação plena dos estudantes.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A educação inclusiva tem como princípio assegurar o direito de todos os alunos à aprendizagem e à participação social em ambientes escolares comuns, valorizando a diversidade e combatendo práticas de exclusão. Esse modelo educativo é amparado por documentos legais e políticas públicas que visam garantir condições de acesso, permanência e sucesso escolar para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No Brasil, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi institucionalizado como um serviço fundamental no processo de inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define o AEE como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados de forma a eliminar barreiras e garantir a plena participação dos estudantes. Segundo o documento, o AEE “não substitui a escolarização, mas complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, visando sua autonomia e independência” (BRASIL, 2008, p. 15).

O papel do professor do AEE, portanto, vai além da adaptação de materiais. Ele é responsável por planejar estratégias pedagógicas diferenciadas, identificar as necessidades de cada estudante e articular-se com os demais docentes da escola. De acordo com Mantoan (2003, p. 45), “a inclusão escolar implica numa mudança estrutural e cultural, em que todos os profissionais precisam se comprometer com a aprendizagem dos alunos”.

Nesse sentido, o AEE deve ser entendido como parte essencial da política de inclusão, promovendo não apenas o acesso ao currículo, mas também a valorização da diversidade como elemento enriquecedor da prática pedagógica. Como destaca Carvalho (2004), a escola inclusiva é aquela que se transforma continuamente para atender as diferenças, não vendo nelas um obstáculo, mas sim uma oportunidade de inovação e crescimento.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO AEE

A formação de professores é um processo que não se encerra na graduação, especialmente no contexto da educação inclusiva, onde as demandas pedagógicas se renovam constantemente. No caso dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação continuada é ainda mais necessária, visto que envolve conhecimentos específicos sobre recursos pedagógicos, tecnologias assistivas, adaptação curricular e estratégias para atender às necessidades individuais dos estudantes.

Segundo Imbernón (2010), a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente, capaz de responder às transformações sociais e educacionais, bem como às exigências da prática pedagógica. Nessa perspectiva, a formação continuada não pode ser vista apenas como complemento, mas como parte integrante da identidade profissional.

Como ressalta Nóvoa (2002, p. 28):

> "A formação contínua deve estar articulada ao cotidiano da escola e às necessidades reais dos professores, pois não se trata de acumular cursos ou certificados, mas de investir na reflexão crítica sobre a prática e no desenvolvimento profissional."

No caso dos professores do AEE, a formação continuada contribui diretamente para a efetividade da educação inclusiva, pois garante que esses profissionais estejam preparados para promover aprendizagens significativas. Libâneo (2002) enfatiza que a atualização constante do docente é uma condição indispensável para acompanhar as mudanças da sociedade e das demandas escolares, permitindo que o professor atue como mediador e não apenas como transmissor de conteúdos.

Além disso, a formação continuada favorece a integração entre teoria e prática. Como destaca Tardif (2014), os saberes docentes não são apenas acadêmicos, mas se constroem também na experiência e na troca entre profissionais, sendo a formação continuada um espaço privilegiado para essa construção coletiva.

Portanto, no âmbito do AEE, investir em formação continuada significa valorizar o trabalho docente e fortalecer a qualidade da inclusão escolar, assegurando que o professor disponha de estratégias inovadoras e adequadas para responder às singularidades de seus alunos.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A implementação de programas de formação continuada para professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) enfrenta diversos desafios no contexto educacional brasileiro. Entre os principais obstáculos, destacam-se a falta de tempo para o professor participar de ações formativas, a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos, além da carência de políticas públicas contínuas e estruturadas que garantam condições adequadas para a qualificação profissional.

De acordo com Garcia (2013), muitas iniciativas de formação ainda se apresentam de forma fragmentada, sem continuidade, o que dificulta a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Esse cenário gera uma lacuna entre a teoria discutida nos cursos e a realidade encontrada nas salas de aula, especialmente no AEE, que exige adaptações individualizadas. Apesar das dificuldades, as possibilidades para a formação continuada no AEE são promissoras. A crescente valorização da educação inclusiva no cenário nacional tem impulsionado iniciativas governamentais, como a ampliação de cursos de especialização, seminários e capacitações voltadas para a prática inclusiva. Além disso, a formação em serviço e a troca de experiências entre professores configuram-se como estratégias importantes para potencializar a prática pedagógica.

Como observa Pimenta (2002), a formação deve estar ancorada na realidade da escola, promovendo momentos de reflexão coletiva e construção colaborativa do conhecimento. Isso reforça a ideia de que a formação continuada não se limita a eventos pontuais, mas deve ser um processo contínuo e articulado com as demandas reais dos docentes.

Portanto, embora os desafios sejam significativos, as possibilidades de avanço indicam que a formação continuada pode se tornar um espaço de fortalecimento da identidade profissional e de inovação pedagógica, garantindo melhores condições para que os professores do AEE cumpram sua função social na promoção da inclusão escolar.

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O TRABALHO DOCENTE

A formação continuada tem impacto direto na prática pedagógica dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que possibilita o acesso a novos conhecimentos, metodologias e recursos que favorecem a inclusão escolar. Por meio dela, o docente amplia suas competências profissionais e desenvolve a capacidade de elaborar estratégias inovadoras para atender às especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Segundo Mendes (2010), a formação continuada fortalece o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que ele adapte suas práticas de acordo com as singularidades dos estudantes. Nesse sentido, a prática docente torna-se mais flexível, inclusiva e centrada no aluno.

Essa perspectiva demonstra que a formação continuada contribui para que o professor do AEE não apenas transmita conteúdos, mas desenvolva uma postura crítica, criativa e comprometida com a aprendizagem.

Além disso, a formação contínua favorece a construção da identidade profissional do docente, oferecendo-lhe maior segurança para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Para Nóvoa (2009), os espaços de formação devem ser também espaços de partilha, em que o professor constrói saberes coletivamente e se reconhece como protagonista do processo educativo.

Assim, no âmbito do AEE, a formação continuada não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também fortalece o compromisso ético e social do professor com a inclusão, garantindo uma educação que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento pleno dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) revela-se um elemento indispensável para a consolidação da educação inclusiva no Brasil. Ao proporcionar atualização constante, reflexão crítica e desenvolvimento profissional, ela fortalece a prática pedagógica e amplia as possibilidades de inclusão efetiva dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Os desafios ainda são muitos, como a falta de tempo, de recursos e de políticas consistentes, mas as contribuições dessa formação se sobressaem,

pois garantem ao professor maior segurança em sua atuação, além de estimular a construção de práticas pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, Libâneo (2002) destaca que a formação contínua é essencial para que o professor possa enfrentar as transformações sociais e educacionais, assegurando que a qualidade de ciclos formativo não se encerra, mas se renova constantemente, sendo a formação continuada um caminho para a construção de uma educação mais justa e inclusiva. Portanto, investir na formação continuada dos professores do AEE é investir na qualidade da educação inclusiva, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes. Cabe às políticas públicas, instituições de ensino e aos próprios profissionais assumirem esse compromisso, reconhecendo que a formação docente é um processo permanente, colaborativo e essencial para transformar a realidade educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos e desafios.** Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 143-157, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: o que diz a pesquisa.** Brasília: MEC/SEESP, 2010.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista de Educación, Lisboa, n. 350, p. 203-218, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

SILVIA LETÍCIA DE OLIVEIRA[10]

RESUMO

Abordaremos neste artigo as dificuldades de aprendizagem na alfabetização, perpassando pela historicidade da educação no Brasil, a alfabetização e sua efetivação. Discutiremos, portanto, sobre os paradigmas que se formaram as dificuldades de aprendizagem que surgiram no processo de alfabetização bem como no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, como educadores refletiremos nas metodologias que foram utilizadas, nas intervenções dos quais foram viabilizados e aplicados, bem como nos resultados se foram satisfatórios ou não cabe ressaltar aqui, que como pesquisadores buscamos informações e orientações para a nossa práxis, conhecimento sobre as diversas dificuldades, deficiências e transtornos, a aplicabilidade de intervenções no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: historicidade, alfabetização, dificuldades de aprendizagem, processo ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, abordaremos sobre as dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Perpassaremos pela historicidade da educação no Brasil, bem como a alfabetização e sua efetivação. Discutiremos os paradigmas que se formaram, entretanto, focaremos a nossa atenção nas dificuldades que estão envolvidos nos processos de aprendizagem de alfabetização. O objetivo de

[10] Professora do ensino fundamental I, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Licenciatura em Pedagogia Centro Universitário Monte Serrat – Unimonte Pós – Graduanda em Alfabetização e Letramento. Centro Universitário Monte Serrat – Unimonte E-mail: sloliveirajesus@gmail.com.

nosso artigo é abordar as dificuldades encontradas pelo educador ao se deparar com as infinitas dificuldades no processo ensino-aprendizagem, bem como buscar intervenções possíveis para tais dificuldades. Podemos, portanto, justificar isso porque na práxis notamos que muitos educadores se encontram despreparados e, em muitas vezes com pouco conhecimento sobre diversas dificuldades, deficiências e transtornos. Percebemos que tais dificuldades estão presentes nos processos de alfabetização; e quando constatado pelo educador surge outro paradigma: o que fazer se justamente não se conhece muito sobre o problema e não se tem nenhuma orientação sobre as possíveis intervenções.

Contudo, pensar na historicidade que envolve a alfabetização traz à tona as metodologias que foram utilizadas. Como educadores, podemos refletir sobre como viabilizaremos a aplicabilidade de tais metodologias/técnicas para alfabetizar? Se as mesmas não deram certo, será que existe uma metodologia que dê certo? E quando surgirem dificuldades, deficiências e transtornos, de que forma agiremos?

A nossa pesquisa visa a elucidar tais questionamentos por meio de pesquisa bibliográfica.

Inicialmente, apresentaremos a historicidade da alfabetização no Brasil, focando as concepções diversificadas e suas ramificações.

Posteriormente, definiremos algumas dificuldades, deficiências e transtornos que perpassam no processo de aprendizagem na alfabetização. Quando as suas bases, por razões diversas, não foram estabelecidas.

Finalizaremos, frisando o papel do educador e seus encaminhamentos na sua práxis com possíveis caminhos de intervenções para melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Historicidade da Alfabetização no Brasil

Segundo Akashi e Dakusaku (2001), o Brasil um país que surge de um processo de colonização, de explorado ocupa uma posição dependente no plano

internacional, e tem sua educação continuamente influenciada pelos modelos vigentes nos países hegemônicos em cada período. Entretanto, no decorrer da história política e econômica de nosso país, percebemos que esta condição mudou, sendo um dos maiores países do MERCOSUL que tem, até mesmo, emprestado recursos financeiros para outros países. No caso da escolarização e da inclusão de pessoas com deficiência, o modelo seguido é o norte-americano, sendo que os mesmos seguem os modelos dos países escandinavos.

Para Akashi e Dakuzaku (2001, p. 46):

> A história da pessoa portadora de deficiência, no Brasil e no mundo, é marcada por uma discriminação que a separa da sociedade. A exclusão adotou diferentes formas, de acordo com o lugar, o tempo e o momento histórico: desde o infanticídio, o abandono, o exílio, o esmolar, o assistencialismo, o paternalismo, a internação e o asilamento até a solicitação da participação social, porém sem as reais condições que permitem a integração.

Ao realizar uma abordagem tão ampla, envolvendo povos e séculos tão diversos, tem-se consciência da sua fragilidade. O processo educacional se caracteriza por excluir totalmente do convívio social a pessoa com algum tipo de deficiência.

De acordo com Manacorda (2002), havia uma dicotomia na educação segundo as classes sociais. A escola do pensar/falar e a escola do agir: a primeira encarregava-se de preparar para a política por meio da oralidade, e a segunda para a guerra, usando habilidades corporais e a força física. A educação “se organizava em torno dos valores da força e da persuasão, da excelência física e espiritual, das armas e das palavras”. Desta forma excluíam-se totalmente as pessoas com algum tipo de deficiência, fossem estas físicas, motoras ou intelectuais, dos processos educacionais.

Notamos, que no decorrer da história, desde os primórdios da Grécia antiga, havia o culto da valorização do corpo e da mente perfeita; aqueles que possuíam algum tipo de deficiência ou dificuldade intelectual não tinham o privilégio de vida; ao contrário, eles eram submetidos à morte. Os que eram salvos e escondidos, estavam subjugados ao trabalho escravo.

Nestas condições, não havia atenção educacional voltada para os deficientes, pois em uma época em que a força física era muito valorizada, deficientes eram abandonados para não prejudicar o grupo, devendo ser evitado o convívio com tal pessoa, que servia para um único propósito: diversão e execução nas arenas dos gladiadores. O deficiente era “abandonado e deixado à própria sorte, como faziam os povos primitivos, ou era morto, como ocorria em Esparta e no antigo Império Romano”. (AKASHI; DAKUZAKU, 2001, p. 31).

> A educação surge como instrumento para um fim considerado o fundamento da ação e finalidade pedagógica. As pessoas diferentes não poderiam ser exterminadas, pois eram consideradas criaturas de Deus, mas continuavam excluídas do convívio social. Serviam como diversões para as camadas abastadas da sociedade da época, trabalhavam de bobo da corte, em circos, tabernas ou bordéis. (AKASHI; DAKUZAKU, 2001).

Desta forma, a religião inculcava a ideia de que somente aqueles com o corpo físico perfeito e saúde mental preservada eram semelhantes a Deus. Para justificar tal conceito, de que os homens são imagem e semelhança de Deus, os que eram deficientes eram postos à margem da sociedade humana; sendo ridicularizados e expostos ao trabalho escravo.

A religião exercia um papel importante, nas tomadas de decisão quanto a educação das pessoas, determinando quem estudaria e quem não estudaria fazendo assim uma dicotomia principalmente entre os deficientes.

Percebemos, neste momento, que houve uma separação na educação religiosa, uma era para a formação clerical e a outra voltada para mão de obra especializada para atender às necessidades do povo (artesanato e guerra). Contudo, o processo educacional não incluía os deficientes e acabava por segregá-los.

Após esse período turbulento da história, chegamos ao período de Colonização do Brasil. Com a chegada da Corte Real Portuguesa (1500 a 1808), seus integrantes trouxeram consigo os jesuítas; que estabeleceram, em terras brasileiras, a sua pedagogia.

A pedagogia jesuítica consistia em catequizar os índios, impondo a sua cultura e língua. O pressuposto da pedagogia jesuítica era a “prática de virtudes, o amor às virtudes sólidas”. (PAIVA, 1982, p.50). De acordo com o autor, os jesuítas tinham por objetivo impor a sua pedagogia, pois os métodos utilizados envolviam a memorização e repetição, a intencionalidade. O objetivo disso era justamente cristianizar os “pagãos” índios e os ladrões que foram trazidos junto com a Corte Real.

Neste momento da história, foi estabelecida a primeira escola: A Companhia de Jesus.

Após o estabelecimento da Companhia de Jesus, perpassamos pelo período pombalino, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil; todavia, houve o firmamento de outras instituições de Ensino. D.João VI marca a educação superior no Brasil, por trazer professores do exterior para lecionarem nas primeiras universidades em território nacional. Nesta ocasião, foi possível observar que a educação primária e secundária que era direcionada à população em geral, mas acabou caindo no abandono. Em contraste a isso, a elite continuava a ascender a uma educação melhor.

No decorrer da história, a República Velha dá espaço à República Nova. A Nova República tem como proposta ideia liberal de laicização do ensino nas escolas públicas, ampliação dos direito ao voto, liberdade de ensino, e liberdade de crença.

Com o estabelecimento da Nova República, por volta dos anos 20, há o surgimento de “educadores profissionais” homens que não são formados, contudo tendo um grande interesse nela. Este período é marcado pelo otimismo pedagógico. Houve formulações das adequações técnico-pedagógicas, além do entusiasmo pela educação, bem como o desenvolvimento do plano político-educacional.

Uma característica importante dos anos 20 e 30 é a formulação dos planos políticos voltados para a educação. Para polemizar e fazer contraponto aos paradigmas da educação tradicional surge o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova; que propõe a reformulação da política educacional nacional e renovação das bases pedagógicas.

Em 1946 e 1961, há a votação da Constituição Federal e da LDBEN Lei 4024/61. Fixa-se, portanto, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional,

que passa por conflitos ideológicos e sofre oposição quanto à escola pública e privada.

Vale ressaltar que, apesar do estabelecimento das Leis que dão embasamento à Educação Formal e da Educação Especial, firmando-o no cenário nacional, percebemos, então, que a educação ganha um papel importante como instrumento de progresso no Estado-Nação que torna a Educação uma mola propulsora de esclarecimento das massas iletradas.

Neste ínterim, o processo de alfabetização passa a ser considerado como técnica a ser ensinada, e as práticas de leitura e escrita são organizadas, sistematizadas e desenvolvidas de forma intencional, demandando uma especialização daqueles que a ensinavam.

Com a sistematização dos processos de leitura e escrita, não havia um material especifico, entretanto, era utilizada a Cartilha Maternal ou Arte de Leitura de João de Deus, trazida de Portugal em 1876. O método de João de Deus passa a ser divulgado sistematicamente e programaticamente se espalhando por províncias como São Paulo, Espírito Santo. A metodização que João de Deus utilizava, baseava-se na palavração, ou seja, que o início da leitura começava pela palavra por análise a partir dos valores fonéticos.

Todavia, com a metodização de João Deus com o sistema de leitura e escrita começa a haver uma disputa efervescente: alguns continuam a defender o método tradicional acima mencionado, outros passam a defender um outro método ; o método sintético: da soletração, fônico e da silabação.

Com tamanha disputa, houve a institucionalização do método analítico. Este veio com a reforma da Escola Normal de São Paulo, com a criação da Escola do Jardim de Infância. Com este novo modelo pedagógico, houve a necessidade de formação dos professores para que os mesmos pudessem disseminar tal metodologia por meio de cargos públicos. O método analítico baseava-se nos modelos norte-americano e seus princípios norteadores eram derivados da seguinte concepção: que a criança aprendia conforme seu desenvolvimento – biopsicofisiológico.

De acordo com esse método, a aquisição da leitura deveria ser iniciado pelo todo, ou seja que a leitura partia de um texto, depois para as palavras, das palavras para as silabas e das silabas para a relação fonética. Surge neste momento, uma Reforma Educacional bastante significativa em São Paulo –

Reforma Sampaio Dória – metodização da leitura e escrita com uma cartilha (processos de palavração e sentienciação).

Concomitante com a disputa dos métodos analítico e sintético surge no cenário paulista uma disputa mais acirrada apresentando questões polêmicas: já que a leitura ainda era uma discussão, a escrita era entendida como processo de caligrafia, vertical ou horizontal, letra imprensa, maiúscula ou minúscula? A partir deste dilema, começa-se a se pensar no processo de alfabetização como metodologia ou técnica? Como ensiná-la? E como aprender a desenvolver e estimular as habilidades das crianças?

É interessante notar que, em decorrência à autonomia didática, uma proposta pela Reforma Sampaio Dória, houve uma resistência dos professores quanto aos métodos utilizados. Em contraste a isso, décadas depois houve a concretização dos métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), que eram considerados mais rápidos e eficientes. Entretanto, com esta nova concepção, tem-se uma relativização dos métodos de alfabetização. Surgem, então, os Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, um livro escrito por M. B. Lourenço Filho. Neste livro, são abordadas as questões que envolviam a alfabetização e visava a elucidar os problemas de dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita.

Neste contexto, aparecem as cartilhas que procuram dar o maior embasamento ao método misto, vindo acompanhadas de manuais para a orientação dos professores.

No decorrer da história, a partir dos anos 80, chegamos ao construtivismo e à desmetodização dos paradigmas que estavam estabelecidos. O construtivismo veio mais como uma concepção do que como método. Seu cerne era que a criança (um sujeito cognoscente) seria capaz de construir seu conhecimento a partir daquilo que ela estava aprendendo. O seu aprendizado teria que ter sentido, ser importante e relevante; se este não fosse o seu foco não seria significativo.

A partir disso, passa a se formar uma disputa mais acirrada ainda: de um lado os métodos já estabelecidos e de outro uma nova concepção para a alfabetização. Alguns achavam que as utilizações dos métodos cartilhescos não eram mais viáveis, entretanto, também achavam que a criança poderia aprender

por si só. Mas, diante deste dilema, surge um questionamento: Quais os métodos que realmente são relevantes? E mesmo administrando-os, como podemos, de fato, adequá-los às dificuldades na aprendizagem? E quais são estas dificuldades? Vejamos a seguir.

Definições das dificuldades de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização se apresentam de diversas formas, vejamos algumas de suas definições:

-Deficiência mental: funcionamento intelectual geral ou significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitantes com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade.

- Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, com exceção de deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

- Deficiência auditiva: perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras.

- Deficiência múltipla: associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam consequências no seu desenvolvimento global e na sua capacidade adaptativa.

- Deficiência visual: acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20 (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações.

- Superdotação/Altas Habilidades: aquisição precoce da linguagem e do vocabulário complexo, busca de informações em nível avançado quanto à elaboração de questionamentos; maior tempo de manutenção da atenção concentrada; e aprendizagem rápida e instrução mínima sem necessária repetição.

Para Sassaki (1997), deficiência é qualquer restrição ou falta da habilidade para desempenhar uma atividade de uma maneira, ou com variância, considerada normal para um ser humano.

Com a grande evolução das ciências, a pessoa com deficiência deixa de ser considerada “doente” e passa a ser considerada como “condição”. Condição de receber um atendimento educacional, psicológico, social, como parte do processo para um desenvolvimento saudável e pleno oferecido pelo poder público e pela sociedade em geral.

Contudo, dentro dessa condição temos as deficiências intelectuais, ou déficits de atenção ou transtornos que podem ser desenvolvidos por causa orgânica, ou não. Observe abaixo o quadro.

Principais dificuldades de aprendizagem entre os alunos				
	Descrição	Causas	Sintomas	Tratamento
TDAH- Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade. DDA – Distúrbio do Déficit de Atenção.	A criança não se concentra em um estimulo, fala sem esperar sua vez, e junto com os outros. Tem dificuldade de concentração, portanto, sendo inquieta.	Genéticas, de caráter neurobiológico.	Desatenção, Inquietude e impulsividade.	Medicamentoso

Dislexia	O transtorno ocorre após o processo de alfabetização com a continuidade de troca letras, palavras ou linhas, tendo uma leitura lenta.	Disfunção neurológica	Troca de letras, palavras ou linhas com leitura lenta.	Atendimento com o Psicopedagogo
Discalculia	Dificuldade especifica que ocorre com a Matemática, havendo troca de sinais , dificuldade em raciocínio lógico.	Má formação neurológica.	Há troca de sinais, dificuldade no raciocínio lógico.	Atendimento com o Psicopedagogo.
Disgrafia	É um transtorno na aprendizagem da escrita que se reflete na forma como se escreve.	Pedagógicas, Alterações perceptuais e motoras	Letras grandes, inclinação excessiva da folha, letras de formadas.	Atendimento com os Fonoaudiólogos, Psicopedagogos, Neurologistas e Fisioterapeutas. Se o caso acompanhar Hiperatividade, cabe o medicamento.

Dislalia	Distúrbio que acomete a fala, e o individuo não consegue articular as palavras.	Podem ser emocionais ou físicas, no caso de problemas no palato ou lábio leporino.	Dificuldade na articulação de palavras.	Atendimento com o Fonoaudiólogo.

Conforme notamos, o quadro acima indica algumas questões importantes a serem observadas no desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno.

Os questionamentos suscitados vêm nos chamar atenção quanto às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Entretanto, cabe ressaltar aqui, que no processo ensino-aprendizagem tais questões passam despercebidas pelo professor, visto que ao estar em sala de aula, encontra-se preocupado com mais de 30 alunos em processo de alfabetização não dando a devida atenção àqueles que porventura apresentam dificuldades.

Os estudos desenvolvidos nos mostram de que forma podemos como educadores ter um olhar mais atento a esses alunos. Diante de tais considerações quais as possíveis intervenções poderiam ser aplicadas? Qual é o real papel do professor neste processo de ensino-aprendizagem? Observe a seguir.

O Papel do Professor e suas Intervenções

O professor Zorzi (Zorzi, 2003, p.10,11), destacou que as crianças no processo de aprendizagem e aquisição da leitura e escrita, por passarem por dificuldades,são consideradas como portadoras de deficiências de aprendizagem ou “carenciadas culturais”; ou seja, faltam-lhes estimulo cultural. Neste sentido, o professor Zorzi, mostrou que algumas crianças de fato passam por dificuldades de aprendizagem justamente por não terem a oportunidade de serem estimuladas culturalmente, além de enfrentarem dificuldades econômicas, entretanto, podemos atentar que este não deve ser o fator

determinante nas dificuldades de aprendizagem, mas sim como foi destacado, devemos prestar atenção em diversos fatores que possam contribuir para tal dificuldade: as consequências de políticas econômicas, sociais e educacionais., bem como fatores filogênicos e ontogênicos.

Tendo por base tal concepção, o educador atento perceberá no decorrer do processo ensino-aprendizagem as dificuldades que o aluno apresentará, e procurará levar em consideração o processo de aquisição do conhecimento do aluno bem como a sua construção.

Neste ínterim, o professor com uma sala heterogenia não pode esperar que todos os alunos aprendam no mesmo ritmo, no mesmo tempo. Contudo, é de suma importância considerar os alunos como individuo único com suas diferenças; neste sentido, o educador em sua práxis considerará isso e pensará numa metodologia que abarque a todos em seu aprendizado.

Neste momento, podemos considerar qual o papel da escola no processo ensino-aprendizagem dos educandos. É relevante considerar que o papel da escola é importante, pois neste processo todos fazem parte: desde a oportunização deste aluno adentrar no âmbito escolar, as orientações e informações direcionadas aos professores por meio da Coordenação, e a formação continuada dos educadores podem realmente fazer a diferença neste processo e ajudar na percepção das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Por perpassarem por tal formação, os professores poderão de forma efetiva pensar e elaborar métodos que possam ajudar os educandos. Refletindo sobre o assunto, o filme “Como estrelas na Terra” destacou a historia de Ishaan, um garoto com aproximadamente 8 anos de idade, em fase de alfabetização, mas que neste processo apresentou uma dificuldade na sua prendizagem: dislexia.

O menino na historia, por não conseguir aprender, desenvolver atividades corriqueiras de seu cotidiano era rotulado: burro, relaxado, preguiçoso, briguento. A sua família não conseguia compreender o que estava acontecendo, até que por fim o pai acaba mandando-o para um colégio interno. Infelizmente as condições de Ishaan não melhoraram, ele piorou e entrou em depressão por conta disso. Mas com a chegada de um professor substituto, o mesmo percebeu que havia algo errado com o menino. Ao verificar o que estava acontecendo, constata as dificuldades do aluno, percebendo nele a sua própria historia de vida.

Este se compadece do educando, se disponibilizando em ajudá-lo no contraturno.

As metodologias utilizadas foram: escritas em caixa de areia com o dedo, estímulo da coordenação motora fina por uso de massinha de modelar; uso de tintas para pinturas; músicas diversas para expressão verbal; uso de imagens para leitura; por fim é que houve a efetivação da leitura e da escrita. Com tais metodologias houve um avanço positivo no aprendizado do educando.

Ao analisar as informações do filme, podemos constatar que é possível estimular múltiplas habilidades ou linguagens como estratégias de ensino para os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com sejam portadores de deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face dessa constatação, a nossa pesquisa veio desvelar a historicidade da alfabetização no Brasil, também veio elucidar os questionamentos relacionados quanto ao processo ensino-aprendizagem dos educandos. Percebemos que no decorrer dos processos houve questionamentos dos paradigmas estabelecidos, as metodologias utilizadas; contudo, percebeu-se que, ao alfabetizar necessita de um equilíbrio em muitos dos métodos utilizados.

A presente pesquisa nos mostrou com embasamento bibliográfico que, no processo de alfabetização, nós educadores alfabetizadores não podemos ficar estagnados, mas que visando o beneficio de nossos alunos é de suma importância buscar formação continuada para a nossa práxis.

Neste sentido, o estudo vem nos abrir os olhos o quanto é importante o professor ser observador, demonstrar um olhar atento aos alunos afim de perceber as suas dificuldades, e principalmente estar disposto a aprender e apreender para poder ajudar os educandos.

Concluímos que a nossa pesquisa fortaleceu de forma positiva dando-nos um direcionamento quanto a ação pedagógica em sala de aula, ao nos depararmos com as dificuldades de aprendizagem e as deficiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKASHI, Lucy; DAKUZAKU, Regina. Pessoas com deficiência: direitos e deveres. In: FELICIDADE, Norma (org.). Caminhos da cidadania: um percurso universitário em prol dos direitos humanos. São Carlos: EdUFSCar, 2001.

ARAÚJO, Paulo Ferreira. A educação física para pessoas portadoras de deficiências nas instituições especializadas de campinas. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1999.

BRASIL. Constituição. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Secretaria de Educação Especial: Deficiência Mental. Organizado por Carvalho, Erenice Natália Soares. Brasília: SEESp, 1997.

Coll, César. Marchesi, Àlvaro. Palácios, Jesús. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.
Economia do Brasil. http://pt.wikipedia.org/wiki/Economia_do_Brasil

MANACORDA, M. A. *História da Educação:* da antiguidade aos novos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006.

_____. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PAIVA, José Maria de. Colonização e Catequese. São Paulo: Cortez, 1982.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

_____ Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: CONSELHO DE PSICOLOGIA. Educação especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

STAINBACK, S e STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. Declaração da Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais (1994). Disponível em<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> acesso em 15 de janeiro de 2011.

ZORZI, J.L. – Aprender a escrever – a apropriação do sistema de escrita. Artes

ZORZI, J.L. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre, Artmed, 2003.
http://www.sinpro-rio.org.br/download/drjaime2.pdf site visitado em 1/06/13 as 20 : 02 h noite.

Webgrafia

Discalculia

http://www.brasilescola.com/doencas/discalculia.htm. Sitio visitado em 26/06/13 as 6 : 48h.

Disgrafia

http://educamais.com/disgrafia/

http://www.diarioweb.com.br/novoportal/Noticias/Saude/102471,,Causas+e+formas+de+tratamento+da+disgrafia+e+dislexia.aspx sítios visitado em 26/06/13 as 07 h.

Dislexia, TDAH, Discalculia, Dislalia.

http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=3822 sitio visitado em 26/06/13 as 07 : 25h.

Filme: Como estrelas na Terra
http://www.youtube.com/watch?v=b6J0CCuA11w sitio visitado em 21/07/2013 as 21 : 16 h.
O filme relata o caso de Ishaam, um garoto com dislexia.

COMO OS BEBÊS SE COMUNICAM: UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA POR FAIXA ETÁRIA

PATRICIA RODRIGUES DA SILVA ARAÚJO

Resumo

A comunicação dos bebês constitui um processo complexo, contínuo e multifacetado que se inicia desde o nascimento, antes mesmo da aquisição da linguagem verbal. O presente artigo tem como objetivo analisar como os bebês se comunicam na faixa etária de 0 a 3 anos, detalhando as diferentes formas de expressão e interação ao longo do desenvolvimento infantil. A pesquisa fundamenta-se em estudos da psicologia do desenvolvimento, da linguística e da educação infantil, com ênfase nas práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes da educação pública brasileira, especialmente no contexto da rede municipal de ensino de São Paulo. Ao longo do estudo, observa-se que a comunicação infantil se desenvolve por meio de múltiplas linguagens — corporal, sonora, gestual e verbal — sendo profundamente influenciada pelas interações sociais e pelo ambiente em que a criança está inserida. Destaca-se, ainda, o papel do educador como mediador dessas interações, contribuindo para a ampliação das formas de comunicação. Conclui-se que compreender as manifestações comunicativas dos bebês é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis, respeitosas e que promovam o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: comunicação infantil; bebês; linguagem; educação infantil; desenvolvimento.

1. Introdução

A comunicação é um dos aspectos mais fundamentais do desenvolvimento humano e se inicia muito antes da fala. Desde os primeiros dias de vida, os bebês demonstram capacidade de se expressar e interagir com o ambiente ao seu redor por meio de diferentes formas de comunicação. Essas manifestações incluem o choro, o olhar, os movimentos corporais, as expressões faciais e, posteriormente, os gestos e a linguagem oral.

Durante muito tempo, acreditou-se que a comunicação estava diretamente relacionada apenas à fala. No entanto, estudos contemporâneos da psicologia e da educação infantil demonstram que os bebês são sujeitos ativos, capazes de

comunicar desejos, necessidades e emoções desde o nascimento. Essa perspectiva é reforçada por documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade de São Paulo, que reconhecem a criança como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Nesse contexto, compreender como os bebês se comunicam torna-se essencial para os profissionais da Educação Infantil, especialmente aqueles que atuam em Centros de Educação Infantil (CEIs). A escuta sensível e a observação atenta são ferramentas fundamentais para interpretar as manifestações infantis e promover interações significativas.

Dessa forma, este artigo busca analisar as formas de comunicação dos bebês na faixa etária de 0 a 3 anos, organizando essa análise por etapas do desenvolvimento, além de discutir o papel da Educação Infantil nesse processo.

2. Fundamentação teórica

A linguagem humana é construída socialmente e desenvolve-se a partir das interações estabelecidas entre o bebê e os adultos que fazem parte de seu cotidiano. Desde o nascimento, o bebê está inserido em um ambiente comunicativo, no qual aprende a interpretar e a responder aos estímulos recebidos.

Autores da área do desenvolvimento infantil apontam que a comunicação precede a linguagem verbal e se manifesta inicialmente por meio de expressões não verbais. O choro, por exemplo, é uma das primeiras formas de comunicação, sendo utilizado para expressar diferentes necessidades. Com o tempo, essas manifestações tornam-se mais complexas e intencionais.

A teoria sociocultural destaca que o desenvolvimento da linguagem ocorre por meio das interações sociais. Ou seja, é na relação com o outro que a criança aprende a se comunicar. Nesse sentido, o adulto exerce papel fundamental como mediador, interpretando e respondendo às tentativas comunicativas do bebê.

Na Educação Infantil, essa compreensão é essencial. O Currículo da Cidade de São Paulo enfatiza que os bebês se expressam por múltiplas linguagens e que o trabalho pedagógico deve valorizar essas diferentes formas de comunicação. Além disso, a BNCC organiza as experiências das crianças em campos que dialogam diretamente com a comunicação, como:

- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gestos e movimentos

- Escuta, fala, pensamento e imaginação

Esses campos reforçam que a comunicação não se restringe à fala, mas envolve o corpo, o movimento, os sons e as interações.

3. Comunicação dos bebês por faixa etária

3.1. De 0 a 6 meses: comunicação sensorial, corporal e afetiva

Nos primeiros meses de vida, a comunicação do bebê é predominantemente sensorial e reflexa. O choro é a principal forma de expressão, sendo utilizado para comunicar necessidades básicas como fome, desconforto, dor ou sono. Embora pareça simples, o choro possui variações que podem indicar diferentes estados do bebê.

Além do choro, o bebê comunica-se por meio de expressões faciais, movimentos corporais e contato visual. O olhar, por exemplo, é uma importante forma de interação, permitindo a conexão com o adulto. O sorriso social, que surge por volta dos dois meses, representa um avanço significativo na comunicação, pois demonstra reconhecimento e resposta ao outro.

O toque também desempenha papel essencial nessa fase. O contato físico transmite segurança e fortalece o vínculo afetivo, sendo fundamental para o desenvolvimento emocional e comunicativo.

Nesse período, surgem ainda as primeiras vocalizações, como sons guturais e balbucios iniciais. Embora ainda não tenham significado linguístico, esses sons representam tentativas importantes de comunicação e devem ser valorizados pelos adultos.

3.2. De 6 a 12 meses: comunicação intencional e interação social

Entre seis meses e um ano de idade, a comunicação do bebê torna-se mais intencional. Ele passa a perceber que suas ações provocam respostas no ambiente, o que fortalece sua participação nas interações.

O balbucio torna-se mais frequente e diversificado, aproximando-se dos sons da fala. O bebê começa a repetir sílabas e a experimentar diferentes entonações. Além disso, passa a responder ao próprio nome e a demonstrar maior interesse pelas pessoas ao seu redor.

Os gestos ganham destaque nessa fase. Apontar, estender os braços, bater palmas e acenar são formas de comunicação que expressam desejos e intenções. A imitação também se torna mais presente, sendo uma importante forma de aprendizagem.

Outro aspecto fundamental é o desenvolvimento da atenção compartilhada, quando o bebê passa a olhar para um objeto ou situação juntamente com o adulto. Esse comportamento é considerado um marco importante para o desenvolvimento da linguagem.

3.3. De 12 a 24 meses: início da linguagem verbal e ampliação da comunicação

A partir de um ano de idade, surgem as primeiras palavras com significado. O bebê passa a nomear objetos, pessoas e ações, ainda que de forma simplificada. A comunicação torna-se mais complexa, combinando gestos e palavras.

Nesse período, é comum que a criança utilize uma única palavra para expressar uma ideia completa, como “água” para pedir água. Esse fenômeno é conhecido como fala holofrástica.

O vocabulário começa a se expandir gradualmente, sendo fortemente influenciado pelas interações com os adultos. Quanto mais o bebê é estimulado por meio da fala, da leitura e das brincadeiras, maior tende a ser seu repertório linguístico.

A compreensão da linguagem também se desenvolve de forma significativa. A criança passa a entender comandos simples e a responder a perguntas, demonstrando avanços na comunicação.

3.4. De 2 a 3 anos: consolidação da linguagem e expressão de pensamentos

Entre dois e três anos de idade, a linguagem oral se amplia de forma acelerada. A criança passa a formar frases simples, combinando palavras para expressar ideias, desejos e sentimentos.

O vocabulário cresce rapidamente, podendo alcançar centenas de palavras. A comunicação torna-se mais clara e eficiente, permitindo maior autonomia nas interações.

Nessa fase, a criança também começa a narrar experiências, fazer perguntas e participar de diálogos mais elaborados. A linguagem passa a desempenhar papel central na organização do pensamento e na construção das relações sociais.

Apesar dos avanços, ainda podem ocorrer simplificações na fala, o que é esperado dentro do processo de desenvolvimento.

4. O papel da Educação Infantil na comunicação dos bebês

Na Educação Infantil, o professor desempenha papel essencial como mediador das interações e do desenvolvimento da comunicação. É por meio das relações estabelecidas no cotidiano que o bebê amplia suas formas de expressão.

A prática pedagógica deve valorizar todas as formas de comunicação, reconhecendo o bebê como sujeito ativo. Isso implica escutar, observar e responder às manifestações das crianças, mesmo quando não são verbais.

Algumas estratégias importantes incluem:

- Nomear ações, objetos e sentimentos
- Narrar as rotinas diárias
- Incentivar o contato visual
- Responder às vocalizações e gestos
- Promover interações entre as crianças

Além disso, o ambiente deve ser organizado de forma a favorecer a comunicação, oferecendo materiais variados e oportunidades de exploração.

Nos CEIs, momentos como alimentação, higiene e brincadeiras são ricos em possibilidades comunicativas e devem ser intencionalmente valorizados.

5. Discussão

A análise das diferentes formas de comunicação dos bebês evidencia que a linguagem se constrói de maneira progressiva e integrada. Cada fase apresenta características específicas, mas todas estão interligadas.

A comunicação não verbal desempenha papel fundamental e não deve ser negligenciada. Muitas vezes, o bebê expressa mais por meio do corpo e das emoções do que pelas palavras.

Para os educadores, isso implica desenvolver um olhar sensível e atento, capaz de interpretar essas manifestações. A prática pedagógica precisa ir além da fala, valorizando as múltiplas linguagens.

Além disso, é importante considerar que cada criança possui seu próprio ritmo de desenvolvimento. Comparações podem gerar interpretações equivocadas e práticas inadequadas.

6. Considerações finais

A comunicação dos bebês é um processo dinâmico que se inicia no nascimento e se desenvolve ao longo dos primeiros anos de vida. Por meio de diferentes linguagens, o bebê expressa suas necessidades, emoções e pensamentos.

Na Educação Infantil, reconhecer e valorizar essas formas de comunicação é fundamental para promover o desenvolvimento integral da criança. O educador, como mediador, tem papel essencial nesse processo, contribuindo para a construção de interações significativas.

Compreender como os bebês se comunicam permite uma prática pedagógica mais consciente, respeitosa e alinhada às necessidades das crianças.

Referências

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

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo, 2019.

BISSOLI, Michelle et al. Desenvolvimento da linguagem na primeira infância.

PINTO, Marcela Lais Allgayer. Linguagens dos bebês e práticas pedagógicas.

DOURADO, J. S. Comunicação e desenvolvimento infantil.

INSTITUTO NEUROSABER. Desenvolvimento da linguagem infantil.

ENTRAVES E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO QUESITO COR: UMA QUESTÃO DE EQUIDADE

NEUSA CORREIA DA SILVA PEREIRA [11]

RESUMO

O objetivo deste trabalho e refletir sobre as desigualdades raciais em saúde com foco na saúde da população negra. Para desenvolver uma política de atenção a saúde integral é de vital importância considerar e analisar o perfil epidemiológico da população, saber do que adoece, do que morre a maior população negra fora da África: Cidade de São Paulo maior Cidade Negra do Brasil. Ressaltar a importância do quesito cor no Sistema de informação de saúde, oportunizando o Brasil conhecer e ter melhores informações sobre o bem estar de quase metade da população brasileira ou seja 44% da população de acordo com censo IBGE 2004.Negligenciar estas informações é racismo institucional, este é um dos maiores entraves na implantação do quesito cor no Sistema Único de Saúde (SUS) e garantia de um dos seus pilares a equidade.

PALAVRAS CHAVES: Quesito raça/cor-;Racismo Institucional; Saúde da População Negra.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa refletir sobre o preenchimento da variável raça/cor nos Sistemas de Informação de Saúde no Município de São Paulo do ponto de vista econômico, político e social.

A importância do “quesito” reside no fato de ser mais do que dados de informação. È diagnóstico de prevenção e acompanhamento das doenças consideradas raciais/étnicas e também um indicador de vulnerabilidade social, já que as desigualdades econômicas e sociais manifestam-se também em relação á cor dos indivíduos, ou seja, a pobreza no Brasil tem cor.

[11] Funcionária Pública do Município de São Paulo – Secretaria Municipal de Saúde, Graduação -. Licenciada em Filosofia/USC – Bauru São Paulo. Pós- Graduação Especialista em Gestão Publica - Cursando

Se faz necessário um resgate histórico do processo de implantação do quesito cor que iniciou-se 2001 na Prefeitura Municipal de São Paulo por meio da portaria 696/90, e intensificou-se a partir de 2004, com a parceria firmada entre serviços de atendimento a DST/AIDS no Estado de São Paulo e CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades) reafirmando a necessidade do recorte étnico/racial.

O quesito cor é uma reivindicação do movimento negro e de toda população negra. Dados do IBGE mostram que no Brasil são 76 milhões de pessoas, a maior população negra fora da África. Uma população invisível que nasce, cresce e morre, sem registros eficientes no preenchimento da variável raça/cor no Sistema de Informação de Saúde.

A metodologia adotada com base em artigos e dados estatísticos que apresentam uma analise das questões étnicos raciais em especial o quesito cor, em vista das controvérsias existentes no tocante a pesquisa de raça cor etnia identidade e racismo institucional.

Nos últimos anos há um sensível crescimento no debate relativo ás desigualdades raciais, étnicas e ao racismo prova disto são os compromissos e desafios assumidos dos quais alguns apontarei neste artigo reafirmando inclusão do quesito cor em todos os espaços políticos, sociais, econômicos e sociais como mais um instrumento na conquista e promoção da igualdade racial no Brasil, que é um importante desafio da atualidade.

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO QUESITO COR NA PREFEITURA DE SÃO PAULO.

A necessidade e a importância dos “quesitos” nos dados de identificação sexo, cor, dados pessoais, antecedentes pessoais, antecedentes familiares servem não só para identificar o paciente como também indicar circunstâncias graves que não podem deixa de ser consideradas, tanto no diagnóstico quanto na prevenção das doenças. O “quesito cor” [12] implantado no Sistema de Informação do Município São Paulo ou a identificação racial, é um item

[12] ... *“a variável raça ou cor explica as desigualdades sociais existentes entre os diversos segmentos raciais que compõem a população brasileira”* (Cadernos – Cefor, 1992).

indispensável no acompanhamento condigno, sobretudo das doenças consideradas raciais/étnicas na visão de Maria Aparecida Silva Bento (2002):

> *"A coleta e análise do quesito cor pelo Sistema de Informação da Secretaria Municipal de Saúde permitiu observar, em princípio, o peso das condições socioeconômicas na situação de saúde dos diferentes grupos raciais. Por outro lado, possibilitou identificar a importância da variável racial na incidência de doenças, segundo os diferentes grupos, pois dados relativos a outros países multirraciais demonstraram que essa variável é associada à incidência de doenças como diabetes, hipertensão e miomas"* (Bento,2002, pg. 139.)

O quesito cor foi implantado durante o período da administração de Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo, por meio da Portaria 696/90, e permitiu constatar os impactos das doenças e dos óbitos que incidem na população negra no Município. No entanto esta proposta foi praticamente extinta em outros governos como de Paulo Maluf. Entretanto, este serviço rendeu frutos em outras capitais brasileiras como Recife e no Estado de São Paulo, São José do Rio Preto a partir de 2004,Santos 2006 e no Município de Santo André.

A implantação e prática do quesito cor/raça nos serviços de atendimento ás Doenças Sexualmente Transmissíveis, Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (DST/AIDS) no Estado de São Paulo (ESP) se deu através da parceria firmada em 2004 entre a Divisão de Prevenção do Programa Estadual DST/AIDS do ESP e o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), visando executar um projeto de serviços, ou seja , atendimento especifico com atenção ao recorte étnico-racial.O recorte como reflexão , instrumento de investigação epidemiológica e indicador de vulnerabilidade social.

Importante lembrar que o serviço de DST/AIDS foi pioneiro na implantação do quesito raça /cor.

"Em 2001, por ocasião da implantação desse quesito no SINAN (Sistema de Informação de Agravos de Notificação), o Serviço de Vigilância Epidemiológica do Programa Estadual DST/Aids-SP lançou o boletim *Cor/raça e AIDS*," (Lopes e Malachias, 2001).

O projeto começou em trinta e cinco serviços de atendimento ás DST/AIDS foram realizados, de 2004 a 2006, vários trabalhos de construção

participativa com esclarecimentos de profissionais e usuários para implantação do serviço.

Segundo Pinto (2002) a relevância do quesito cor é uma reivindicação do movimento Negro, e de toda população negra para que se conheçam melhor os aspectos de vida e saúde da população negra além de exigir o reconhecimento social e político desta parcela da população. Dados do IBGE de acordo com o censo realizado em 2004, 43,5% dos brasileiros , ou seja, 76 milhões de pessoas quase metade da população brasileira pertence a raça negra a maior população negra fora da África. Pelos dados da Fundação Seade mostram que na Região Metropolitana de São Paulo de forma especifica a Cidade de São Paulo reúne três milhões de negros (as) razão pela qual é considerada em números absolutos a maior cidade negra do Brasil (2004).

As desigualdades econômicas e sociais manifestam-se também em relação à cor dos indivíduos, ou seja, a pobreza no Brasil tem raça /cor já que a renda per capita dos (as) brancos (as) em média é 126% superior à dos negros (as). Em 2001, a vivia-se com uma renda per capita média de domicílios de chefia branca R$ 205,40 nos domicílios de chefia negra.. Em ordem decrescente de renda domiciliar per capita apareciam as residências chefiadas por homens brancos, mulheres brancas- com R$ 482,10 e R$481,20 respectivamente seguidas daquelas chefiadas por homens e mulheres negras R$ 208,60 e R$202,20 (IPEA2002). De acordo com os dados do IPEA (2002) destaco que o baixo nível de renda, seja individual ou domiciliar ou per capita restringe as liberdades individuais e sociais dos sujeitos, fazendo com que seu ambiente seja desgastante e gerador de doença.

A Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (Pnad), de 1999 , do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No levantamento da população indigente, 30,73% são brancos e 68,85% são negros. A população pobre branca representa 35,95%, e a negra 63,63%.A população jovem entre 15 e 25 anos analfabeta segundo Pnad 2,6% de brancos e 7,6% de negros . Na população adulta acima de 25 anos 35% são brancos e 46,9%, de negros. Abastecimento de água inadequado 7,85% de branco 26,15 entre os negros .Os domicílios com esgotos sanitários inadequados são habitados por brancos 27,73% e de 52,12% por negros.

Fica claro a vulnerabilidade da população negra, quadro desfavorável para a saúde. A saúde é resultado de fatores, ambientais, culturais, sociais e econômicos de acordo com dados pesquisados a população negra apresenta baixos índices de escolaridade , baixos salários, baixa expectativa de vida. Esta população precisa ser enxergada com atenção, com registros adequados nos formulários de sistema de informação.

Portanto refletir sobre a invisibilidade dos registros, a não efetivação ou implementação do quesito cor nos Sistema de Informação de Saúde se faz necessário e imprescindível, não só para facilitar diagnóstico e prevenir doenças consideradas étnicas, mas, sobretudo pela possibilidade de saber do que adoece, do que morre a população negra da maior cidade negra do Brasil, ou seja, o Município de São Paulo.

DEFININDO CONCEITOS

Para entender melhor esta invisibilidade considero necessária uma abordagem histórica das noções de raça, racismo, identidade e etnia.

Munanga (2003) traz a noção conceitual de raça que perpassa a história das ciências naturais pela zoologia, botânica usado para classificar espécies animais e vegetais. Como a maioria dos conceitos tem a dimensão temporal e espacial reflete ideais e valores de uma sociedade especifica no período medieval o conceito raça passou a designar linhagem descendência passando a legitimar as relações de dominação e sujeição na sociedade dominante da época a nobreza e o clero, a historia nos mostra que a igreja tem uma influência muito importante nas decisões da sociedade.

No final do século XVIII filósofos iluministas refutavam as explicações da igreja e dos príncipes e buscavam uma explicação cientifica para este conceito raça, pavimentando um caminho de hierarquização com o objetivo de estabelecer diferenças, ou, para classificar a diversidade humana. Neste período a cor da pele foi considerado um divisor de águas entre as chamadas raças.

Bento (2006) afirma que não há comprovações cientificas de que melanina, pigmentação amarelo escuro tonalidade marrom ou preta, rosada em quantidade baixíssima, amarelo escuro ou amarelo claro presente em cada grupo humanos são , determinantes cientifico para dividir as espécie humana

como diferentes raças pois, são características externas, critério relativamente artificial que compõe os grupos humanos.

Antropólogos, biólogos naturalistas atribui critérios como formato do nariz, pelos cabelos, salutantes de condições ambientais e seu desenvolvimento não tem nada a ver com características intelectuais e morais, significa que os patrimônios genéticos são diferentes, mas essa diferença não é suficiente para classifica-lás em raça.

Biólogos, naturalista, cientistas (Lamarck,George Cuvier) não teriam causado nenhum problema a humanidade se seus trabalhos limitasse a classificação dos grupos humanos, e não a hierarquização de escalas de valores entre as chamadas raças justificando uma raça superior a outra , ou seja a branca superior a amarela e a negra, considerada a mais estúpida, a mais emocional, menos honesta menos inteligente portanto sujeito a escravidão e todas as formas de dominação.

Geneticistas biólogos antirracistas (Guido Barbyani, Antonio Sergio Guimarães,1983) afirmam que raça não existe e até sugere que o termo seja banido dos dicionários e textos científicos. A construção histórica do conceito raça é carregado de ideologia , de valores político ideológico que fortalece o imaginário coletivo de diversas populações que a partir dessas crenças fortalecem e reproduzem racismos populares, ou seja racismo disfarçado , indireto é o que ocorrerem nos diverso setores da sociedade ,estabelecimentos públicos , que o foco desta discussão com o não preenchimento do quesito cor nos formulários de informação com seriedade merecida. Por exemplo no sistema de informação cartão SUS (Sistema Único de Saúde) não usar este registro é a negação de uma parcela da população como afirma Ellison personagem do romance negro abaixo citado.

> *“Sou um homem invisivel. Não, não sou um fantasma como os que assombram Edgar Allan Poe... Sou um homem de substância,de carne e osso , fibras e liquidos – talvez se possa até dizer que possuo uma mente.Sou invisivel, compreendam simplesmente porque as pessoas recusam a me ver.... Minha “invisibilidade” também não é, digamos, o resultado de algum acidente bioquimico da minha epiderme. A “invisibilidade” á qual me refiro ocorre em função da disposição peculiar*

dos olhos das pessoas com quem entro em contato."Ralph Ellison(1914-1994)".

Uma população invisível ,de substância de carne e osso, fibra, líquido, cultura e história e, ainda assim invisível ,fruto da "democracia racial" pregada por Gilberto Freire, mantida pelas falácias do "racismo cordial" do povo brasileiro que na verdade é caracterizado como racismo institucional.

O racismo é um fenômeno complexo caracterizado por diferentes manifestações em cada tempo e lugar. É fruto de várias leituras e interpretações, um termo carregado se subjetividade.

Segundo Mananga (2003) quando utilizamos esse conceito (racismo) em nosso dia-dia lhe atribuímos significados diferentes , daí a dificuldade de consenso é até a busca de soluções.

Por razões ideológicas, pois, toda ideologia esconde uma coisa não proclamada, racismo vem de raça que seria a divisão da humanidade em grandes grupos com características especificas. Sendo as características físicas suporte das características morais e intelectuais fundamento da hierarquização e da ideologia racista que acredita e considera um grupo superior ao que ele pertence.

O racismo tem características míticas e históricas conhecidas. A primeira de origem bíblica, Noé e os três filhos; Jefé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) Cam (ancestral da raça negra) .Segundo Gênese, Cam teria zombado ,com seus irmãos, de seu pai dormindo embriagado em posição indecente. Ao saber dos comentários teria amaldiçoado a sua descendência a escravidão e seria escravizado pelos seus irmãos. Religiões se baseiam nesse mito para justificar a escravidão.

Carl Van Linné naturalista sueco sec.XVII oferece sua classificação para a diversidade humana em quatro raças:

> *"Americano :moreno, colerico cabeçudo, amante da liberdade guiado pelo hábito. Asiatico: amrelo melancolico,governado pela opinião e pelos preceitos. Africano: negro fleumático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo) unta o corpo com oléo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados. Europeu: branco,*

sanguineo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis" (Munaga, 2004, p.25-26)

Estes paradigmas bíblicos e históricos colocaram o europeu numa posição hierarquicamente superior aos demais, sendo o negro o mais estigmatizado de todos os grupos. Influenciando e contribuindo significativamente para o desenvolvimento um branqueamento da sociedade, bem como apoio das elites e base da política brasileira de exclusão.

A partir dos anos 70 o eixo do central do racismo adquiriu novas formas, novas vertentes, contra mulheres, jovens, homossexuais, pobres, burgueses militares tudo é racismo esta generalização qualifica o racismo como qualquer atitude comportamento de rejeição como injustiça social, constitui-se uma armadilha ideológica banaliza-se os efeitos do racismo esvaziando sua importância ou a gravidade dos efeitos nefastos do racismo no mundo.

Nesta perspectiva de banalização do racismo justificam argumentos tais, como por que os negros se queixam tanto afinal não são as únicas vítimas do racismo para que recorte étnico racial.

A crescente consciência política reivindicatória das vítimas do racismo na sociedade comprova que as práticas racistas na sociedade ainda não recuaram.

O marco histórico da supressão das leis da apartheid contribui para que em nenhuma parte do mundo exista um racismo institucionalizado explicito o que fez com Europa, EUA, África esteja em pé de igualdade com o Brasil caracterizando por um racismo implícito sutil, como não preencher os dados de uma consulta ou cadastro de forma completa por preconceito (in)consciente, ignorância, ou falta de atenção ou por estratégias menos evidentes porem eficientes, de discriminação racial ou étnica, no trabalho registrado por Perpetuo (2002), mulheres não realizava consultas ginecológicas completas, ausência consultas de pré-natal abaixo do preconizado ou pós - parto por serem negras , ou estiveram estatisticamente associadas a variável cor.

No Brasil o mito da democracia racial bloqueou o debate sobre ações afirmativas na prevenção de doenças e na promoção da saúde na população afrobrasileira. A chave para a superação do mito da democracia racial e a consciência política do termo etnia.

Segundo Munanga, (2003) etnia é um conjunto de indivíduos que historicamente ou mitologicamente tem um ancestral comum religião,

cosmovisão, território que supera a crença no conceito de raça que é hierarquizado direcionada de acordo com interesses múltiplos e torna-se população. População segundo definição do geneticista Jean Hiernaux (?) conjunto de indivíduos que participam de um mesmo tipo de união conservam alguns traços do patrimônio genético oriundos de diversas etnias, que não é estática tem uma evolução no tempo e espaço firmando uma *"identidade étnico racial Negra".* Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadora da realidade do negro no Brasil.

O maior entrave está na necessidade de refletir sobre o uso do conceito como realidade social, político, ideológica como uma construção sociológica de dominação e exclusão para uma realidade de inclusão de respeito a sua diversidade étnico cultural, e o reconhecimento do direito que todo grupo humano tem sua especificidade de enriquecer a diversidade geral da humanidade.

SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA: A "INVISIBILIDADE" AGRAVA O QUADRO DE DOENÇAS.

Os dados abaixo referenciados sobre a saúde da população negra têm como base a consultoria realizada por Fátima Oliveira - OPAS á preparatória da III Conferencia Mundial da ONU contra o racismo.

Segundo Oliveira (2000), a abordagem da saúde da população negra no Brasil só se faz ouvir , quando o discurso as reflexões e ações políticas em saúde nada tem a ver com a vida, mas com a morte é categórica em afirmar que são 'mortes à-toa e antes do tempo' em todas a faixas etárias, classificado como crueldade e racismo.

> "*Há maior crueldade e prova de racismo do que a desigualdade da população negra perante a morte, já que a mortalidade precoce de afrodescendente no Brasil revela omissão dos governos discriminação de classe e indiferença racial /étnica*?"(*Oliveira,2004 pg,99)*

Corroborando com a afirmativa as doenças genéticas ou hereditárias características da população negra são: Hipertensão Arterial; Diabetes melito(tipoII) Anemia falciforme; Deficiência de glicose 6 – fosfato desidrogenase; Miomatose, doenças que são previníveis e evitáveis .De acordo com o Comitê de Mortalidade Materna de São Paulo (2008) Síndrome da

Hipertensão na Gravidez e primeira causa de mortalidade no Estado de São Paulo, fato este que pode ser evitado com pré-natal com responsabilidade, e atenção há um quesito de suma importância na análise e prevenção da doença que é o raça cor . Conforme Lessa;

> "[...] *no Brasil, no pressuposto de eliminar-se uma possível discriminação racial, torna-se inviável qualquer análise das diferenças raciais de complicações e de mortes relacionadas á hipertensão arterial (HA), o que não ocorre em outros países. Se a HÁ é mais comum e prevalentes nos negros e se o controle é mais precário, é justo e importante que, mesmo assumindo as dificuldades de classificação, a raça venha a ser uma variável a ser introduzida nos bancos de dados e nas analises , de modo que os negros possam beneficiar-se com as estratégias específicos de prevenção e de controle da HÁ e suas complicações" (Lessa,2000 pg. 15)*

Segundo Oliveira (2000), estima-se que 10% a 20% das pessoas adultas são hipertensas. A hipertensão arterial é a principal causa de insuficiência cardíaca renal e de morte súbita e está ligada direta ou indiretamente por quase 15% das causas de todas as mortes no Brasil. Em geral a pressão arterial é prevalente em negros de ambos os sexos é mais alta nos homens, razão pela qual as pesquisas realizadas, eram apenas entre homens segundo Araujo(1994).

Este olhar exige uma mudança, pois, uma em cada dez mulheres que engravidam pela primeira vez tem hipertensão é a principal causa de mortalidade materna no Brasil.

Estes dados evidenciam o que o movimento negro de mulheres denuncia há anos a "morte tem cor".

O diabetes mellitus é uma disfunção metabólica de causa multifatorial e consiste no aumento crônico dos níveis de insulina. Enquadra-se no grupo de doenças crônicas- degenerativas ocasionado danos a todo organismo, sobretudo a visão, rins, coração, nervos e vasos sanguíneos. O Censo de diabetes de 1988 no Brasil mostra dados que o diabetes atinge,7,6% da população brasileira na faixa etária de 30 aos 69 anos e 20% acima dos 70 anos. O diabetes mal controlado é responsável por varias complicações é considerada

com a 4ª principal básica de morte no Brasil causa, 40 vezes mais chances de sofrer amputação de membros inferiores. Dados do Pro –Aim 2009 a diabetes é a 7ª causa de mortalidade em São Paulo. Dados que justificam definição de políticas em todas as esferas governamentais de saúde.

Conforme Franco (2000) entender e refletir sobre as seguintes constatações é essencial para uma atenção responsável e preventiva do diabetes: Estima-se que existam 6 (seis) milhões de diabéticos no Brasil, dos quais metade desconhece o diagnóstico. O diabetes tipo 2 compreende a forma mais comum de diabetes que corresponde cerca de 85% da dos casos de dependência da insulina.

Na população negra, pesquisadores afirmam há evidencias que a frequência da diabetes tipo 2 (dois) está aumentando e que as complicações crônicas do diabetes mellitus são as principais responsáveis morbidade e mortalidade dos pacientes com diabetes dados da Sociedade Brasileira de Diabetes.

A mortalidade, mais uma vez é maior na população negra como conclui a análise de Franco (2000).

> "*Nesse estudo, observou-se que a população negra tinha menor escolaridade e menor frequência de diagnostico prévio de diabetes, possivelmente traduzindo diferenças socioeconômicas importantes entre negros e os brancos, que refletem nos serviços de saúde*."

As desigualdades econômicas, inserção social desqualificada dificulta o acesso aos serviços de saúde, e consequentemente menor esperança de vida e ou direito a vida.

Como se fosse pouco há outras morbidades, além das já mencionadas que lhe é característico: Anemia falciforme – Doença hereditária, decorrente de uma mutação genérica ocorrida há milhares de anos no continente africano. A doença, que chegou no Brasil, pelo tráfico de escravos, é causado por gene recessivo, que pode ser encontrado em 2% a 6% na população brasileira em geral e de 6% a 10% da população negra.

Miomas Uterinos – Tumores benignos (não cancerosos) comuns do trato genital feminino. Também são conhecidos como fibromas, fi-bromiomas ou leiomiomas pesquisa realizada por Vera Cristina em 1995, no serviço público de saúde da cidade de São Paulo, com mulheres brancas e negras revelou

prevalência e a reincidência dos miomas para as mulheres negras: Também demonstrou a alta incidência de histerectomia entre as mulheres negras.

Há uma polêmica entre os especialistas e sanitaristas que divergem quanto afirmar os miomas como doenças étnicas.

Os professores Edgar Merchan Hamann e Pedro Luiz Tauil na apresentação do *Manual de doenças Importantes*, *por Razões Étnicas*, na População Brasileira Afrodescendente dizem que:" Algumas outras doenças, como síndrome leucopênica e fibromioma uterino, carecem ainda de investigação complementar para serem consideradas como mais frequente entre negros por razões étnicas"

Os sanitaristas Amaro Luiz Alves e Romero Bezerra, no artigo *A saúde da população negra- realizações e perspectivas* afirmam: "Os miomas servem para exemplificar a complexidade a ser considerada no estudo e na abordagem de cada doença ou agravo que trem maior importância epidemiológica especifica na população negra"

Polêmicas e indefinições a parte concluo, que estudos afirmam: a mulher negra é mais susceptível ao mioma e a falta de condições econômicas acesso a serviços especializados, diagnóstico precoce, conduz as mulheres negras a consequências radicais como a histerectomia que uma importante causa de mortalidade feminina e que, além de esterilidade, apresenta sérias consequências para a saúde emocional da mulher Souza(1995) .

O quadro apresentado mostra a dura realidade da população negra, a Constituição Federal afirma é dever do Estado de atender as necessidades de saúde de todo cidadão brasileiro na sua integralidade.

SAÚDE: NECESSIDADE DE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS, E EQUIDADE.

Para amenizar ou melhorar o quadro da saúde da população negra há necessidade de muito trabalho investimento, em políticas de saúde com foco na questão racial. Necessidade esta que evidencio-se em 2004 o Ministério da Saúde atuar em diferentes frentes para assegurar políticas publicas de combate á discriminação racial étnica e promover a igualdade por meio de ações afirmativas.

A questão racial é fundante no contexto das desigualdades sociais econômicas no Brasil, ou seja, a pobreza tem cor a mortalidade tem cor seja ela infantil, de jovens e mulheres negras como demonstrado em todo o artigo. A taxa de mortalidade das mulheres negras de 10 a 49 anos em idade fértil que foram a óbito por complicações de gravidez, parto e puerpério foi 2,9 vezes maior que apresentada pelas mulheres brancas (PNUD,2004).

Neste contexto a partir de 2004 criou um Plano Plurianual (PPA) 2004 – 2007 após o Seminário Nacional da Saúde da População Negra com o compromisso e envolvimento de vários Ministérios a trilhar “ações afirmativas” para à equidade racial no campo da saúde, instalou –se o Comitê Técnico Sobre a Saúde da População Negra.

Este esforço coletivo tem uma proposta de política de garantia de cidadania plena a todas as pessoas. O foco priorizava vários componentes, destacamos aqui os seguintes:

- A “humanização” como uma política antidiscriminatória;
- Formação e capacitação com recorte étnico-racial e de gênero para todos os trabalhadores da saúde, utilizando metodologias participativas e com o envolvimento dos movimentos sociais afins, dando destaque ao impacto do racismo na produção e manutenção das desigualdades, mortalidade precoce, saúde mental, doenças e agravos prevalentes por razões étnico-raciais (Manual MS, 2002);
- Promover a sensibilização e capacitação de conselheiros de saúde, gestores das três esferas, lideranças sociais, populares em relação à temática Saúde da População Negra;
- Fomento à criação de núcleos ou grupos de pesquisa sobre Saúde da População Negra nas instituições de ensino e pesquisa;
- Realização de pesquisas sobre a presença da população negra na força de trabalho no âmbito da Saúde Implementação do quesito cor;
- Promover campanha de combate ao racismo institucional;
- Efetivar o Controle Social nas ações de Atenção à Saúde da População Negra;
- Supervisionar o Sistema Único de Saúde no cumprimento de seus princípios e diretrizes e relação à população negra;

- Propor representação da população negra na comissão e nos comitês de ética em pesquisa, morte materna, morte infantil, morte por causas violentas.
- Divulgar junto aos usuários, os mecanismos do SUS para o recebimento de denúncias sobre discriminação e racismo;
- Mobilizar e capacitar futuros conselheiros sobre Saúde da População Negra com movimentos sociais civis organizados.

Elencadas aqui ações vitais que abrange a necessidades de saúde da população, ou seja, é o reconhecimento do Estado na tarefa de promover a equidade, reconhecer que todos têm direito á saúde, respeitando a diversidade entre povos e regiões.

Considerações finais

A Universalidade a Equidade e a Integralidade formam os pilares do SUS Sistema Único de Saúde. A Saúde é reconhecida como um direito fundamental do ser humano, garantia do fornecimento de um conjunto articulado e contínuo de ações e serviços preventivos, curativos e coletivos, É um princípio de justiça social porque busca diminuir desigualdades. Isto significa tratar desigualmente os desiguais, investindo mais onde a carência é maior.

Este artigo mostra que a escassez de informações epidemiológica abordando o quesito raça cor é um fato que dificulta a criação de políticas públicas voltadas para a promoção da equidade e a diminuição do preconceito relacionado questões de raça e etnia, ou seja, a população negra.. Um desafio foi lançado para dar visibilidade e equidade a esta parcela população citada a implantação do quesito cor, no Estado de São Paulo e no Município de São Paulo, em 2004 por meio do Programa Estadual DST/AIDS e Centro de Estudos de Trabalho e Desigualdade, e o maior entrave em sua implementação de forma efetiva no SUS - Sistema Único de Saúde é o racismo institucional reconhecido pelo governo federal no fim do ano passado quando aprova a Política Nacional a Saúde da População Negra.

Nesta Política propõe ações como treinamento de profissionais especializados em reconhecer e tratar as doenças da população negra; ações direcionadas a políticas públicas e programas de apoio , conscientização do controle social , movimentos negros com informações sobre as doenças especificas da população negra, hipertensão arterial, e diabetes melitus, e

miomas, para que conheça as doenças genéticas de sua etnia. Vejo como medida de combate ao ”racismo cordial” silencioso, invisível que todos são iguais , há urgência em ser combatido em todas as frentes.

O combate é vigoroso, nos fóruns, seminários nacionais e internacionais Conferências Municipais, Estaduais e Federais de Saúde da População Negra, nas ruas, centros urbanos, na revolução cultural no plano político no Plano Nacional de Saúde, inserindo a questão racial não como invenção de “radicais negros”, mas como um compromisso na implementação ações que reduzam as desigualdades no acesso aos serviços nos índices de doenças da população negra. Compromisso que foi assumido no dia 27 de outubro, Dia de Mobilização Nacional Pró-Saúde da População Negra, e reafirmada com a aprovação do Estatuto a Igualdade Racial que entra em vigor a partir de hoje 20 de Outubro de 2010.

O nosso maior desafio é trazer parceiros, gestores estaduais municipais, sociedade civil, trabalhadores da saúde “meus pares”,para essa política.

O movimento social negro é fundamental para essa mobilização, na defesa do SUS e da saúde da população negra

Referências Bibliográficas

ABREU, Sergio. **Os descaminhos da tolerância: o afro-brasileiro e o princípio da isonomia e da igualdade no Direito Constitucional. Rio de Janeir**o: Lúmen Júris, 1999;

ALMEIDA,A,H;MONTEIRO,M,C,S; (orgs) **I Encontro da Saude da População Negra na Cidade Tiradentes , Desafios e Compromissos** –CEFOR ,SP.2004;

ALVES, Amaro Luiz e BARBOSA, Romero Bezerra. **A saúde da população negra – realizações e perspectivas. 1998. Mimeo;**

AQUINO, I.S. **Como escrever artigos científicos: sem “arrodeio” e sem medo da ABNT**/ - São Paulo: Saraiva 2010;

BENTO,A,S; **Almplantação Quesito cor na área de Saude : O caso da Prefeitura de São** Paulo;SP 2002; Disponivel em: *www.mulheresnegras.org/...acesso em 21/10/10.*

BENTO,M.A.S **Cidadania em Preto e Branco**. – São Paulo : Ática,2006.

BRASIL: MINISTÉRIO DA SAÚDE Secretaria-Executiva Subsecretaria de Planejamento e Orçamento - Brasília; **A SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA E O SUS Ações Afirmativas para Avançar na Eqüidade** 1.ª edição Série B. Textos Básicos em Saúde – DF 2005. **Disponível em: site portal.saúde.gov.br/portal/arquivos/pdf/caderno – acesso em 30/09/2010 ás 02:04.**

Cadernos de Saúde Publica,Rio de Janeiro,vol.8 nº 5. Sept/Oct.2002

DIAS,J;GIOVANETTI,R,N;SANTOS,N.J,S;**Perguntar não Ofende Qual é a sua Cor o Raça/Etnia? Responder Ajuda a Prevenir** –Camara Brasileira do livro,SP, Brasil.2009;

ELLISON, R. **O Homem Invisível** – Rio de Janeiro :Editora S.A,1985.;

Ètnicas, na População Brasileira Afrodescendente. Brasília: Universidade de Brasília, 2000. Disponível em: www.saude.gov.br/sps/menu.htm:

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1999). Síntese dos indicadores sociais, 1998. Rio de Janeiro: IBGE, 1999

LESSA. Ines. **Hipertensão Arterial**. *In*: HAMANN, Edgar Merchan e

MUNANGA,K.**Uma abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia***Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ , 05/1103.

Oliveira,F.**Saúde da População Negra Brasil** -2001-Brasilia:Organização Pan-Americana de Sausw,2003,cap10,0199-210.

PERPETUO , IHO. **Raça e Acesso às Ações Prioritárias na Agenda de Saúde Reprodutiva**. Jornal da Redesaude 2000;

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (2000). **Relatório do Desenvolvimento Humano** 2000. Lisboa;

RADIS COMUNICAÇÃO EM SAUDE, Rio de Janeiro,,Fiocruz,vol.**n°20 Abril de 2004.Disponível em: WWW.ensp.fiocruz.br/publi/radis.- acesso em 30/09/2010 02:34.**

TAUIL, Pedro Luiz (orgs.) **Manual de doenças mais importantes, por razões**

O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CACILDA BAPTISTA FERNANDES

Resumo

A Educação Infantil representa uma etapa fundamental no desenvolvimento humano, pois é nesse período que a criança inicia um processo intenso de descobertas, interações e aprendizagens.

Entre as diferentes estratégias pedagógicas utilizadas nessa etapa educacional, o brincar ocupa lugar de destaque, uma vez que constitui uma forma natural de expressão da infância e um importante meio de construção de conhecimentos.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância do brincar como estratégia pedagógica na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, baseada em estudos de autores que investigam o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas voltadas para a infância. Os resultados indicam que o brincar favorece a criatividade, a imaginação, a socialização e o desenvolvimento da linguagem, além de contribuir para a construção da autonomia da criança. Conclui-se que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem valorizar o brincar como elemento central do processo educativo, promovendo ambientes que estimulem a exploração, a interação e a aprendizagem significativa.

Introdução

A Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica e tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nessa fase da vida, as crianças vivenciam experiências que influenciam diretamente sua formação e seu processo de aprendizagem ao longo da vida.

No contexto educacional contemporâneo, tem-se discutido amplamente a importância de práticas pedagógicas que respeitem as características da infância e valorizem as formas próprias de expressão das crianças. Entre essas práticas, o brincar destaca-se como uma atividade essencial, pois permite que a criança explore o ambiente, desenvolva a imaginação e estabeleça relações sociais.

O brincar não é apenas uma atividade de entretenimento. Trata-se de uma forma de aprendizagem por meio da qual a criança experimenta diferentes situações, constrói conhecimentos e desenvolve habilidades importantes para sua vida social e escolar. Dessa forma, compreender o papel do brincar no processo educativo torna-se fundamental para o planejamento das atividades pedagógicas na Educação Infantil.

Este artigo busca discutir a relevância do brincar como estratégia pedagógica, analisando suas contribuições para o desenvolvimento infantil e para a construção do conhecimento no ambiente escolar.

Fundamentos Teóricos do Brincar: Piaget, Vygotsky e Wallon

Para compreender o brincar como estratégia, é preciso recorrer aos pilares da psicologia do desenvolvimento. O brincar não é um vácuo pedagógico, mas um processo cognitivo complexo.

Jean Piaget (1975) categoriza o brincar de acordo com as estruturas mentais da criança. No estágio sensoriomotor (0 a 2 anos), predomina o jogo de exercício, onde a repetição de movimentos gera prazer e domínio do corpo. Já no estágio

pré-operacional (2 a 6 anos), surge o jogo simbólico (o "faz de conta"). Segundo Piaget, ao brincar de ser outra pessoa ou usar um cabo de vassoura como cavalo, a criança exercita a capacidade de representação, essencial para a alfabetização e o pensamento abstrato futuro.

Por outro lado, Lev Vygotsky (1991) enfatiza o papel social da brincadeira. Para ele, o brincar cria a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky afirma que:

"No brinquedo, a criança sempre se comporta além do que é habitual para sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade" (VYGOTSKY, 1991, p. 117).

Assim, a brincadeira permite que a criança experimente regras sociais e resolva conflitos que ainda não conseguiria resolver na "vida real". Complementando essa visão, Henri Wallon destaca a dimensão afetiva. Para Wallon, o movimento e a emoção estão integrados; a criança se expressa pelo corpo, e o jogo é a ferramenta principal para a construção da sua identidade e diferenciação do "eu" em relação ao "outro".

2. O Brincar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A atual legislação educacional brasileira, através da BNCC (2018), elevou o brincar de uma atividade recreativa para um eixo estruturante das práticas pedagógicas, ao lado das interações.

A Base estabelece seis direitos fundamentais que devem ser garantidos através do brincar:

Conviver: com outras crianças e adultos, utilizando diferentes linguagens.

Brincar: cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos.

Participar: ativamente do planejamento das atividades e das escolhas das brincadeiras.

Explorar: movimentos, formas, sons, cores, texturas e elementos da natureza.

Expressar: como sujeito criativo, seus sentimentos, dúvidas e descobertas.

Conhecer-se: construir sua identidade pessoal, social e cultural.

Ao garantir o direito de "brincar", a BNCC reconhece que a criança aprende mais em situações lúdicas do que em atividades mecânicas de repetição. O professor, portanto, não deve apenas "deixar brincar", mas organizar o cotidiano para que esses direitos sejam efetivados.

3. Tipologias do Brincar e a Organização do Espaço

A estratégia pedagógica requer diversidade. Podemos classificar as experiências lúdicas em três grandes frentes:

Brincadeira Livre: Momento em que a criança detém o protagonismo total. O professor observa as escolhas, os conflitos e os interesses espontâneos, colhendo dados para planejamentos futuros.

Brincadeira Dirigida ou Mediada: O professor propõe um jogo com regras específicas ou um desafio (ex: circuitos motores ou jogos de tabuleiro). Aqui, o foco é o desenvolvimento de competências específicas como raciocínio lógico e cooperação.

Brincar Heurístico: Refere-se à exploração de "objetos não estruturados" (caixas de papelão, pinhas, tecidos, potes). Diferente do brinquedo pronto (que já diz o que é), o objeto não estruturado exige que a criança use a imaginação para atribuir uma função ao material.

O desenvolvimento infantil é um processo complexo que envolve aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Durante a infância, a criança passa por diversas transformações que influenciam sua maneira de pensar, agir e interagir com o mundo ao seu redor.

Na Educação Infantil, o ambiente escolar desempenha papel fundamental nesse processo, pois oferece oportunidades de interação, exploração e aprendizagem. As experiências vividas pelas crianças nesse espaço contribuem para o desenvolvimento de habilidades importantes, como a linguagem, a coordenação motora, a criatividade e a capacidade de resolver problemas.

Diversos estudiosos destacam que o desenvolvimento da criança ocorre de forma integrada, envolvendo corpo, emoção e pensamento. Nesse sentido, as atividades propostas na Educação Infantil devem considerar as necessidades e interesses das crianças, respeitando seu ritmo de desenvolvimento e estimulando sua curiosidade natural.

O brincar aparece, nesse contexto, como uma das principais formas de aprendizagem, pois permite que a criança explore o ambiente, experimente diferentes papéis sociais e desenvolva sua autonomia. Por meio das brincadeiras, a criança aprende a compartilhar, negociar, respeitar regras e lidar com desafios.

O brincar como forma de aprendizagem

O brincar é uma atividade presente em todas as culturas e representa uma das principais formas de expressão da infância. Desde muito cedo, as crianças demonstram interesse por atividades lúdicas, utilizando objetos, movimentos e imaginação para criar diferentes situações de brincadeira.

Nas instituições de Educação Infantil, o brincar deve ser compreendido como parte integrante do processo educativo. As atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da capacidade de resolver

problemas. Além disso, contribuem para o desenvolvimento da linguagem e das habilidades sociais.

Durante as brincadeiras, as crianças constroem significados, interpretam o mundo ao seu redor e desenvolvem diferentes formas de pensamento. A brincadeira simbólica, por exemplo, permite que a criança represente situações do cotidiano, criando personagens e histórias que refletem suas experiências e emoções.

Outro aspecto importante do brincar é a possibilidade de interação social. Nas brincadeiras coletivas, as crianças aprendem a compartilhar objetos, respeitar regras e cooperar com os colegas. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais.

O papel do professor no brincar pedagógico

O professor exerce papel fundamental na organização das atividades lúdicas no ambiente escolar. Cabe ao educador planejar situações que estimulem a participação das crianças e favoreçam a exploração e a descoberta.

Na Educação Infantil, o professor deve atuar como mediador do processo de aprendizagem, incentivando a curiosidade e a criatividade das crianças. Isso significa oferecer materiais variados, organizar espaços adequados para as brincadeiras e propor desafios que estimulem o pensamento e a imaginação.

Além disso, o professor deve observar atentamente as brincadeiras das crianças, identificando suas necessidades, interesses e dificuldades. Essa observação permite planejar atividades que contribuam para o desenvolvimento de habilidades específicas.

Quando o brincar é integrado ao planejamento pedagógico, torna-se uma poderosa ferramenta educativa. Por meio das atividades lúdicas, o professor pode trabalhar conceitos relacionados à linguagem, à matemática, às artes e às ciências de forma significativa e prazerosa para as crianças.

Benefícios do brincar para o desenvolvimento infantil

Diversas pesquisas apontam que o brincar contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança. Entre os principais benefícios das atividades lúdicas destacam-se o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da linguagem e da coordenação motora.

As brincadeiras também favorecem o desenvolvimento das habilidades sociais, pois permitem que as crianças interajam com os colegas, aprendendo a compartilhar, negociar e resolver conflitos. Além disso, contribuem para o fortalecimento da autoestima e da autonomia.

Outro aspecto importante é o desenvolvimento da capacidade de concentração e atenção. Durante as brincadeiras, as crianças permanecem envolvidas em atividades que exigem planejamento, organização e resolução de problemas.

Portanto, o brincar deve ser valorizado como uma estratégia pedagógica essencial na Educação Infantil, pois contribui para a formação de indivíduos criativos, críticos e capazes de interagir de forma positiva com o mundo ao seu redor. A Observação e o Registro: Avaliando o Brincar

A avaliação na Educação Infantil, conforme as diretrizes nacionais, não possui objetivo de promoção ou classificação. Ela ocorre por meio da observação atenta do professor durante os momentos lúdicos. O "brincar como estratégia" exige que o educador utilize instrumentos de registro, como portfólios, diários de bordo e documentação fotográfica.

Ao observar uma criança brincando, o professor identifica avanços na linguagem, na coordenação motora fina e na capacidade de negociação com os pares. Esses registros servem como memória do processo educativo e permitem que a família compreenda que, enquanto a criança brinca, ela está desenvolvendo competências fundamentais que servirão de base para todo o Ensino Fundamental.

Considerações finais: O Futuro do Lúdico na Educação Infantil

A presente pesquisa buscou analisar o brincar não como um hiato no processo de ensino, mas como o próprio cerne do desenvolvimento infantil. Ao retomar os objetivos iniciais, fica evidente que a dicotomia entre "brincar" e "aprender" é um equívoco pedagógico que precisa ser superado pelas instituições de ensino. Como demonstrado ao longo deste artigo, o ato de brincar mobiliza esquemas mentais complexos que fundamentam a alfabetização, o raciocínio lógico-matemático e, sobretudo, a inteligência emocional.

A superação da visão assistencialista e produtivista

Um dos pontos centrais discutidos foi a transição da Educação Infantil de um caráter puramente assistencialista (de cuidado) para um caráter pedagógico (de educação integral). Conclui-se que o brincar é a ferramenta que operacionaliza essa transição. Entretanto, observa-se ainda uma resistência cultural que pressiona a escola por uma "escolarização precoce". Muitas vezes, o brincar é negligenciado em prol de fichas de atividades repetitivas e treinos de caligrafia que não respeitam o tempo da infância. Esta pesquisa reforça que o verdadeiro ganho acadêmico na primeira infância ocorre quando a criança interage, experimenta e atribui significado ao mundo através do lúdico.

O Professor como Arquiteto de Contextos

A análise do papel do docente revelou que sua função mudou drasticamente. Ele deixa de ser o transmissor de conteúdos para se tornar um "arquiteto de contextos". Não basta oferecer o brinquedo; é preciso organizar o espaço (o terceiro educador) e o tempo, garantindo que a criança tenha períodos de concentração profunda em suas investigações lúdicas. O professor mediador é aquele que sabe quando intervir para ampliar o repertório da criança e quando silenciar para permitir a autonomia.

Limitações e Desafios Contemporâneos

Não se pode encerrar esta reflexão sem mencionar os desafios impostos pela era digital e pelo empobrecimento das experiências corporais. O aumento do tempo de tela e a redução dos espaços de brincar ao ar livre impõem à escola uma responsabilidade ainda maior: a de ser o local de resgate do brincar tradicional, do contato com elementos da natureza e da interação face a face. A formação continuada dos professores surge, portanto, como uma necessidade urgente, para que saibam integrar novas tecnologias sem sacrificar a essência do movimento e da exploração tátil.

Recomendações para Práticas Futuras

Por fim, sugere-se que novos estudos foquem na relação entre o brincar e a inclusão de crianças com deficiência, bem como na importância do brincar heurístico com materiais não estruturados. É fundamental que as políticas públicas garantam não apenas a vaga na escola, mas a qualidade do ambiente físico e material. Espera-se que este artigo sirva de subsídio para que gestores e educadores reafirmem o compromisso com uma pedagogia da infância que escute a criança e valide sua linguagem principal: o jogo.

Em suma, o brincar na Educação Infantil é um ato político e pedagógico de resistência em defesa do direito à infância. Somente através da valorização das estratégias lúdicas poderemos formar indivíduos mais criativos, autônomos e capazes de transformar a realidade social em que estão inseridos. O Brincar como Alicerce para a Alfabetização e o Letramento

Uma das grandes tensões na Educação Infantil contemporânea reside na antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental. No entanto, a literatura pedagógica demonstra que o brincar não é um opositor da alfabetização, mas sim o seu alicerce. Para que uma criança aprenda a ler e escrever de forma significativa, ela precisa primeiro desenvolver habilidades que são trabalhadas exclusivamente através do lúdico.

O Desenvolvimento da Consciência Fonológica e Motricidade

Brincadeiras cantadas, rimas, parlendas e jogos de roda são estratégias essenciais para o desenvolvimento da consciência fonológica. Ao brincar com os sons das palavras em um ambiente prazeroso, a criança começa a perceber a estrutura da linguagem oral, competência preditora para o sucesso na alfabetização futura.

Além disso, atividades como modelagem com argila, desenho livre, recorte e colagem, e o manuseio de pequenos objetos (brincar de "comidinha" ou blocos de montar) desenvolvem a motricidade fina e a coordenação visomotora. Sem esse domínio do corpo e do movimento, o ato físico de escrever torna-se uma tarefa árdua e mecânica, em vez de uma forma de expressão.

O Letramento através do Faz de Conta

No jogo simbólico, a criança frequentemente simula situações de leitura e escrita: ela faz de conta que escreve uma lista de compras, que lê uma receita para o "jantar" ou que assina um documento na "brincadeira de escritório". Segundo Magda Soares (2004), o letramento é a inserção da criança no mundo da escrita. Quando o professor organiza um "cantinho de mercado" com embalagens reais, etiquetas e papéis para anotação, ele está promovendo um letramento lúdico.

Nesse contexto, a criança compreende a função social da escrita antes mesmo de dominar o alfabeto. O erro construtivo é valorizado, e a curiosidade pelas

letras surge de forma orgânica, a partir da necessidade da brincadeira. Assim, conclui-se que uma Educação Infantil rica em brincadeiras produz alunos muito mais preparados para os desafios do Ensino Fundamental do que uma escola focada apenas em repetições de sílabas.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

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

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens das crianças: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RECHEL, Andréa; SARAT, Magda. Educação Infantil: percursos históricos e teóricos. Campo Grande: Ed. UFMS, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1981.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

LIDIANE SOARES SANTANA

RESUMO

A prática tem como principal objetivo proporcionar ao formando o aprimoramento do conhecimento de forma científica, com um pensamento crítico-reflexivo.Neste trabalho academico objetivou relacionar os conhecimentos teóricos com a prática pedagógica, ambos estão inteligados e não podem ser indissociados. Para realização do trabalho duas etapas fundamentais foram subdivididas: Ensaio Cientifico com a análise crítica da cena significativa realizada em uma escola pública da região central de Suzano com alunos na faixa etária de cinco anos matriculados na educação infantil, e Memorial de Formação.que possibilita discorrer e refletir sobre momentos relevantes ocorridos em meu processo formativo e relembrar autores significativos estudados no decorrer do curso.

Palavras-chave: prática docente; formação docente; aprendizagem.

A cena apresentada demonstra práticas pedagógicas desenvolvidas de maneira intencional e sistematizada na sala de aula com a finalidade do desenvolvimento humano do aluno e aprimoramento do saber ,através da interpretação da cena com a finalização da aula a professora tornará a aprendizagem científica do letramento matemático acessivel aos educandos. O referencial teórico define conceitos presentes na interpretação da cena significativa sobre a função da escola,função do professor no desenvolvimento humano do aluno, os artigos e conteúdos norteadores são baseados na

pedagogia Histórico-Crítica, que define a escola como fator de humanização do indivíduo, um local de aprimorar sistematicamente os saberes já adquiridos em seu contexto histórico para um saber mais elaborado.

O artigo possui documentos norteadores para elaboração da fundamentação teórica. O referencial teórico está estruturado em três textos norteadores “As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina”, de Demerval Saviani, “Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural”, de Ligia Marcia Martins e “Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar”, de Newton Duarte “

O processo de desenvolvimento deste artigo é composto primeiramente pelo Ensaio Científico e posteriormente pelo Memorial de formação. O ensaio científico está subdividido em etapas sequenciais para auxiliar na execução e um melhor aprendizado e formação acadêmica do aluno.

A primeira etapa do Ensaio Científico é classificada com a escolha da cena significativa, possui a contextualização e a justificativa da cena, seguido da etapa metodológica que está relacionada com a elaboração do referencial teórico, realizado através da análise documental dos textos norteadores. A etapa da análise da cena significativa possibilita relacionar criticamente o referencial teórico com a prática pedagógica apresentada na cena e identificar a função da escola; prática docente, função e formação dos professores, relacionados com o desenvolvimento humano dos alunos.

A segunda etapa fundamental para a elaboração do artigo é classificada como o memorial de Formação, subdividido em “chegada no curso de pedagogia”, “trajetórias no curso de Pedagogia” e “um sonho a ser cuidado”. O memorial de formação proporciona refletir sobre o modo de pensar inicialmente e posteriormente sobre a graduação em pedagogia e a prática pedagógica, destaca acontecimentos, perspectivas e expectativas acontecimentos mais importantes em minha trajetória acadêmica que possibilita um processo reflexivo de todo meu percurso no processo formativo

O trabalho desenvolvido é significativo e possibilita a reflexão entre a teoria e a prática pedagógica. É nítido a importância da educação continuada para uma formação mais efetiva, capaz de repensar continuamente na prática pedagógica

e proporcionar a humanização dos indivíduos, assim como o aprimoramento dos conhecimentos científicos que possibilitam aos educandos o desenvolvimento de capacidades mais complexas que influenciam no psiquismo superior e desenvolvimento humano dos alunos.

CENA SIGNIFICATIVA

2.1 CONTEXTO

A cena escolhida aconteceu em uma escola municipal de educação infantil, localizada no centro da cidade de Suzano. A escola atende o total de 369 alunos, entre 3 e 5 anos, que estão distribuídos em 16 turmas, agrupadas em g3 (alunos de 3 anos), g4 (alunos de 4 anos) e g5 (alunos de 5 anos). A escola possui 8 salas de aula, sala dos professores, sala da direção e secretaria, uma sala de atendimento educacional especializado, parque, pátio, refeitório, equipamento multimídia com televisão e aparelho de DVD e uma biblioteca móvel.

A sala de aula observada pertence a uma turma do G5, com alunos de 5 anos, a turma é composta por 17 meninas e 10 meninos. A sala é espaçosa, limpa, organizada e possui boa iluminação e ventilação. Nas paredes, há cartazes com as formas geométricas, com numerais e também com atividades dos alunos, um mural com o nome, a foto de cada aluno e um alfabeto de E.V.A em cima da lousa

A professora da turma observada tem 47 anos, é formada em pedagogia pela Unopar e pós-graduada em distúrbios de aprendizagem pela faculdade Altos de Carapicuíba e em Digead pela Universidade Federal fluminense, tem 26 anos de atuação no magistério e trabalha há 20 anos na escola observada, sempre com turmas do último ano da educação infantil.

2.2 JUSTIFICATIVA

A cena escolhida foi a 14.19, a qual apresenta um trabalho pedagógico com alunos na faixa etária de cinco anos. Essa cena possui dados relevantes para reflexão sobre uma boa prática pedagógica, aborda a investigação e o letramento matemático, envolvendo o campo de experiência da base nacional

comum curricular “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. A cena selecionada caracteriza um espaço e aula bem planejado com atividades elaboradas pelos alunos com temas matemáticos e fotografias fixas na parede, as quais proporcionam aos alunos sentirem participantes com sua identidade visível na parede como forma de relembrar momentos participativos com atividades realizadas como autores ativos na elaboração dos trabalhos desenvolvidos.

A professora responsável pela sala de aula possui especialização e uma vasta experiência profissional na área da educação infantil. A educadora valoriza o processo investigativo das crianças, e trabalha a produção de texto oral em forma de continuidade do processo de aprendizagem, a partir do conhecimento que os alunos já têm conquistado, respeitando a subjetividade de cada um. A professora realiza de maneira intencional perguntas matemáticas sobre adição e subtração aos alunos, para aprimorar os saberes e direcionar os alunos para um conhecimento mais elaborado, tornando alunos pensantes e críticos para transformação sociedade.

2.3 CENA

A professora iniciou a aula como de rotina, marcando a data no calendário e fazendo a contagem dos alunos, e logo em seguida entregou os cadernos quadriculados para os alunos e deu início à atividade de matemática sobre as operações de adição. A professora iniciou perguntando para os alunos se eles conheciam a palavra adição, mas nenhum dos alunos se manifestou, então a professora perguntou se alguém conhecia as palavras mais e menos e então alguns alunos levantaram a mão.

A professora continuou perguntando se alguém saberia explicar o que seria o “mais” e o “menos” e um dos alunos respondeu que o mais era pra “muitas coisas” e o menos era pra “poucas coisas”. A professora então respondeu que o “mais” e o” menos” poderiam indicar a quantidade de coisas ou objetos que uma pessoa tem.

Em seguida ela exemplificou perguntando sobre a seguinte situação: caso todos os alunos ganhassem 1 real e depois apenas um dos alunos ganhasse mais 1 real então esse aluno teria mais dinheiro que os outros? E todos disseram sim.

Ela continuou com o mesmo exemplo perguntando o que aconteceria se um dos alunos perdesse 1 real? se ele teria menos ou mais dinheiro que os outros? E a maioria dos alunos respondeu que: ele teria menos dinheiro.

Então a professora explicou para os alunos que “adição” era a palavra utilizada na matemática para representar o “mais” e desenhou o símbolo da operação na lousa. Então ela desenhou, na lousa, duas borboletas, o símbolo da adição, em cima do símbolo escreveu “Chegou mais” e desenhou mais uma borboleta à direita do símbolo e perguntou para os alunos:

Na sala tem duas borboletas e depois chegou mais uma borboleta. Quantas borboletas tem na sala? Os alunos responderam que havia três borboletas, sendo que a maioria dos alunos contou as borboletas na lousa antes de responderem. Em seguida escreveu a sentença numérica “2+1=3” e, apontando para cada número, disse a frase: Na sala tinha duas borboletas, depois chegou mais uma e agora tem três borboletas na sala.

METODOLOGIA

O referencial teórico foi estruturado em três textos norteadores “As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina”, de Demerval Saviani, “Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural”, de Ligia Marcia Martins e “Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar”, de Newton Duarte “ A linha de pesquisa, relação entre a ação pedagógica e a promoção de desenvolvimento humano, tem como objetivo conceituar sobre a prática docente, a função da escola e função do professor, seguindo a percepção da pedagogia Histórico-crítica.

A teoria da pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida pelo educador Demerval Saviani está baseada na teoria Histórico Cultural e na dialética do conhecimento. O autor ressalta questões críticas sobre a realidade e destaca que não é possível compreender a educação sem levar em consideração os condicionamentos sociais, ou seja, a educação tem como função a apropriação e direcionamento intencional dos saberes adquiridos pelo homem no decorrer da sua história.

O papel da escola é proporcionar aos alunos o acesso a um saber

sistematizado. Educar é um processo intencional, em que o professor, com o auxílio do currículo e subsídios teóricos define, o conhecimento a ser trabalhado e os métodos de ensino para que ocorra uma aprendizagem efetiva. O Pensamento crítico na educação possibilita uma melhor atuação do educando no desenvolvimento das práticas sociais.

O professor é um agente de transformação que possui a tarefa de levar em consideração o conhecimento histórico conquistado pelo aluno e trabalhar orientando o aluno para que o processo de aprendizagem ocorra, estimulando o desenvolvimento e o esforço no aluno de maneira significativa e sistematizada, formando um ser crítico, ativo e reflexivo, capaz de modificar sua realidade, progredindo os saberes, através de uma práxis Transformadora.

Segundo Martins(2013), a escola é lugar de humanização dos indivíduos, pois não se nasce humano e sim homens. O homem torna-se humano através da educação, sendo indispensável a socialização e intervenção do ensino diretamente e intencionalmente para promoção da humanidade.

Os conceitos desenvolvidos através das interações com o meio em que o aluno está inserido possui muita relevância na pedagogia Histórico-Crítica, mas é fundamental destacar que através do processo educativo com intervenção e assimilação dos conhecimentos, que ocorre o desenvolvimento de capacidades mais complexas que influenciam no psiquismo superior.

> O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (DUARTE, 1998, p.1).

Segundo Duarte (1998). A escola novista é uma concepção negativa no ato de ensinar, pelo fato de ser um sistema de ensino que não valoriza a individualidade e subjetividade dos educandos e desvaloriza o papel do professor. O modelo da proposta pedagógica na Escola Nova insere o aluno no centro da aprendizagem com o objetivo de valorizar a autonomia do educando,

ensinando o aluno a aprender, ou seja, o aluno nesta proposta pedagógica precisa desenvolver a habilidade de aprender a aprender. Isso quer dizer que o conhecimento em sala de aula na maioria das vezes sucede através da interação aluno-aluno , aluno -meio do que com auxílio do professor , nesta modalidade o ensino é pouco direcionado e os educandos aprendem apenas áreas que possui interesse e maior afinidade, ou seja a criança aprende o conteúdo que possui vontade de aprender ,fazendo com que a criança não tenha uma evolução significativa na aprendizagem, segundo Saviani(1982), agravando assim o processo de marginalização.

"A Escola Nova e o Construtivismo estabelecem uma dicotomia entre a transmissão de conhecimentos pelo professor e a conquista da autonomia intelectual pelo aluno" (Duarte,1998, p.1). Em relação aos fracassos da proposta da Escola Nova, é preciso repensar a importância do papel do professor como mediador social, para que o aluno tenha acesso aos saberes fundamentais no desenvolvimento integral, aprimorar os saberes e humaniza-los, não desvalorizando a importância da prática social e papel do aluno no contexto pedagógico como ser pensante, crítico, na construção de sua história, ou seja, o papel pedagógico do professor e a produção do conhecimento científico acessível ao aluno estão interligados e não podem ser separados.

> O ensino dos conceitos científicos, diferindo-se qualitativamente do ensino calcado em conceitos espontâneos, engendra transformações nas atitudes do sujeito em face do objeto, posto que, em última instância, os conceitos científicos são mediados por outros conceitos em um sistema de conexões internas, graças às quais o objeto se apresenta ao pensamento de forma multilateral e profunda Por conseguinte, há que se reconhecer os vínculos que se estabelecem entre o conhecimento calcado em conceitos científicos, os patamares de desenvolvimento do pensamento e o grau de consciência alcançado pelos indivíduos sobre si mesmos como seres sociais. Saviani (2003, p. 13)

O conhecimento necessita propiciar no aluno a catarse, uma mudança de pensamento, transformando o pensamento inicial empírico de quando o aluno chegou no ambiente escolar para um conhecimento científico que tenha sentido na vida do educando. A escola deve atuar como "...mediadora na superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos" (Martins, 2013).

A educação nunca é neutra, o professor jamais exercerá uma docência politicamente neutra, porém é a essência deste posicionamento político que acarretará uma técnica mais competente ou não. O autor Demerval Saviani com as teorias críticas compreende que a educação está focada em entender os fatores sociais e caracteriza a escola como reprodutora dos condicionamentos sociais, como fator de violência simbólica e aparelho ideológico de estado, sendo um ambiente reprodutor das desigualdades, em que as crianças indiretamente sofrem por serem filhas da classe dos trabalhadores, a escola criticada por Saviani(1982) está relacionada à marginalização, pois desempenha um papel dualista, em que o ensino não busca incentivar a criticidade do aluno, pois possui como objetivo principal a classe burguesa ter sempre o domínio sobre a classe dos proletariados.

> .Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (Saviani,1982, p.16)

A cada nova experiência educacional, aprende-se, reflete-se, e modifica-se o olhar do mundo, sendo a escola lugar de humanização dos indivíduos, que possui condições de humanização diferentes para os indivíduos, pois, Conforme Martins (2013), em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos.

ANÁLISE DA CENA SIGNIFICATIVA

4.1 EIXO I

A cena significativa ocorreu em uma escola pública localizada no Município de Suzano, na região Central da cidade. A mesma apresenta práticas pedagógicas de uma professora que possui uma vasta experiência no ensino Infantil e que trabalha atualmente com crianças na faixa etária de cinco anos, matriculadas no ensino regular da educação infantil.

O professor possui uma função importante para o processo de ensino-aprendizagem, o educador é um agente de transformação na sociedade e age como um mediador social, um ser intelectual que através dos conhecimentos

teóricos tem a função de possibilitar aos alunos uma aprendizagem efetiva, através da transposição didática, ensinando o aluno a aprender e possibilitar o aluno a pensar como crítico na sociedade, levando sempre em consideração o conhecimento histórico conquistado pelo aluno, para aprimorar os saberes em um saber mais elaborado como conhecimento científico e humaniza-los Durante a cena significativa, foi possível observar a ação da educadora quando.

> A professora iniciou perguntando para os alunos se eles conheciam a palavra adição, mas nenhum dos alunos se manifestou, então a professora perguntou se alguém conhecia as palavras mais e menos e então alguns alunos levantaram a mão. A professora continuou perguntando se alguém saberia explicar o que seria o “mais” e o “menos” e um dos alunos respondeu que o mais era pra “muitas coisas” e o menos era pra “poucas coisas”. A professora então respondeu que o “mais” e o” menos” poderiam indicar a quantidade de coisas ou objetos que uma pessoa tem. (Trecho da Cena)

Foi possível analisar que a educadora em sua prática pedagógica, possui competência, respeita as subjetividades dos alunos e valoriza o processo investigativo das crianças. Ela trabalha de forma contínua no processo de aprendizagem do letramento matemático para um saber mais elaborado, como mediadora social, levando em consideração o conhecimento que os alunos já têm conquistado, para desenvolver o seu aprimoramento.

O papel da educação e escola é proporcionar aos alunos o acesso a um saber sistematizado de maneira intencional. Segundo Duarte(1998), é uma forma de passar aos seres humanos elementos culturais e escolares que necessitam ser assimilados, é um lugar de humanização dos indivíduos.

> Na sala tem duas borboletas e depois chegou mais uma borboleta. Quantas borboletas tem na sala? Os alunos responderam que havia três borboletas. (Trecho da Cena)

Foi possível observar no trecho da cena destacado que a atividade desenvolvida pela professora no ambiente escolar produziu conhecimento efetivo nos alunos e obteve um significado intencional, resultou na apropriação do conhecimento e temas trabalhados, no qual os alunos conseguiram chegar ao resultado esperado pela educadora. Ao efetuar a soma das borboletas conseguiram com o direcionamento da professora assimilar e chegar em um resultado correto com a soma das quantidades de borboletas. Foi possível

observar a evolução dos alunos no processo de apropriação da aprendizagem, eles construíram com a orientação da professora um conhecimento mais robusto, pois segundo Duarte(1998) O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, destacado ao analisar a finalização da atividade no término da aula os alunos não detinham os mesmos conhecimentos de quando adentraram no ambiente escolar, mas sim um conhecimento cientifico desenvolvido com intencionalidade para apropriação de um saber mais elaborado, desempenhando a escola o papel fundamental de humanização dos indivíduos.

4.2 EIXO II

O conhecimento desenvolvido na escola possui a finalidade de humanizar os indivíduos, como fator de intervenção direto e intencional para promoção da humanidade. Este conhecimento necessita propiciar aos alunos uma catarse com alteração de pensamento, transformando o saber inicial, historicamente conquistado para um saber apropriado, que possibilita o desenvolvimento de capacidades mais complexas que influenciam no psiquismo superior.

> A professora iniciou perguntando para os alunos se eles conheciam a palavra adição, mas nenhum dos alunos se manifestou, então a professora perguntou se alguém conhecia as palavras mais e menos e então alguns alunos levantaram a mão. A professora continuou perguntando se alguém saberia explicar o que seria o “mais” e o “menos” e um dos alunos respondeu que o mais era pra “muitas coisas” e o menos era pra “poucas coisas”. A professora então respondeu que o “mais” e o” menos” poderiam indicar a quantidade de coisas ou objetos que uma pessoa tem. (Trecho da Cena)

Na cena significativa nota-se que a relação professora, aluno e conhecimento científico estão interligados. É possível destacar nesta abordagem que a professora apresentada é acessível aos alunos e possibilita exemplos que possuem relação com o cotidiano dos alunos. Para uma melhor assimilação, ela dá voz às crianças e possibilita a participação e interação social, ao trabalhar com o processo investigativo nos educandos, quando continuou “se alguém saberia explicar o que seria o “mais” e o menos. Neste momento os alunos tiveram que refletir e realizar a tarefa de buscar em suas experiências exemplos

relacionados para responder o solicitado,

A educadora possui a tarefa de ajustar o conhecimento inicial e aprimorar o conhecimento conquistado, dando direcionamento no saber de maneira intencional, fazendo com que os alunos não fiquem estagnados, a mesma possui a finalidade de organizar os saberes para que haja evolução e o aprimoramento, como ocorrido no término da aula apresentada.

A experiência da professora e o direcionamento da aula auxiliaram no bom desenvolvimento e resultado esperado no processo de aprendizagem, pois é possível notar que desde o início da aula a professora teve um planejamento e uma proposta pedagógica, nítido ao observar no trecho da cena significativa "Nas paredes, há cartazes com as formas geométricas, com numerais" que o espaço pedagógico já estava planejado, auxiliando no ensino matemático.

A aula teve início como de costume com a rotina , a educadora iniciou a aula com a marcação do dia no calendário e contagem da quantidade de alunos presentes , meio e fim, com uma sequência didática, ela trabalhou o processo investigativo e a explicação do letramento matemático como mediadora que auxiliou a instigar a aprendizagem com atividades que possibilitaram um real significado na vida dos educandos.

A professora analisada na cena significativa em sua prática pedagógica possibilitou o desenvolvimento potencial de Vygotsky, as crianças conseguiram realizar a atividade proposta com o auxílio fundamental da educadora caracterizada a pessoa com mais experiencia no espaço pedagógico que segundo (Martins, 2013). Proporcionou a superação dos saberes cotidianos a um conhecimento historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos.

. A cena analisada com os alunos da educação infantil ,é possível perceber que os educandos se sentiram parte integrante da aula ao realizar atividades investigativas que possibilitaram a interação professor-aluno fazendo despertar o interesse pela proposta trabalhada nos educandos , e possibilitando aos alunos a curiosidade e vontade de aprender sempre mais, conforme Duarte (1998) a superar a si mesmo em uma nova práxis com o aprimoramento dos

conhecimentos.

MEMORIAL DE FORMAÇÃO PARTE I – A CHEGADA AO CURSO DE PEDAGOGIA

Iniciei a graduação em pedagogia com vinte e quatro anos de idade no segundo semestre de 2018, solteira residindo com meus pais e três irmãos, a graduação de pedagogia não foi a minha primeira experiência na graduação, ela foi consequência da minha decisão de alteração do curso superior, pois no semestre anterior ao início da graduação de pedagogia eu estava matriculada na universidade em um curso oposto na área da saúde, porém como já estava estabilizada em um concurso de nível médio na educação e sabendo da importância da formação acadêmica para minha vida, após muitas insistências e lutando comigo mesma, resolvi por fim trocar de curso pelo motivo de falta de identificação na área escolhida , a decisão de mudar de rumo surgiu para posteriormente seguir carreira no magistério e contribuir mais de perto positivamente na vida dos educandos e da sociedade.

O período da faculdade não é uma tarefa fácil como apresentada nos filmes, Minha rotina no decorrer do curso foi caracterizada de sono , um período cansativo, mas cada esforço possui um valor imenso em minha vida, por saber que este tempo não foi estático, a minha formação acadêmica é caracterizada com a aquisição de novos conhecimentos, mudança de mente, personalidade e construção de saberes que contribuirão ricamente para a minha formação e consequentemente para o exercício da profissão.

Mesmo com meus objetivos pré-definidos, iniciei o curso de pedagogia com alguns questionamentos internos, medos e com questões que com o tempo ainda precisarão ser bem trabalhadas. A principal motivação para cursar pedagogia foi o fato de trabalhar em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, e por saber o valor de um curso superior não como status social ou mudança salarial, mas com a possibilidade de contribuir positivamente e fazer parte da história da vida dos educandos e comunidade, e também por me auto cobrar constantemente com o objetivo de encontrar uma direção para minha vida.

Trabalhar dentro do ambiente escolar possibilitou que as minhas concepções de educador não fossem alteradas e sim ampliadas através da formação acadêmica, que me proporcionou um olhar do professor como agente de transformação, fez eu entender a importância de um bom educador no desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento integral dos estudantes, pois através da educação como um bom profissional é possível contribuir significativamente para uma boa formação e o desenvolvimento humano do indivíduo.

PARTE II – TRAJETÓRIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

A graduação de Pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes é muito densa, rica em textos e artigos que fundamentam as aulas e auxiliam no processo formativo dos estudantes. A mim o curso possibilitou a viver e aprender a apreender, proporcionando um sentimento de querer aprender constantemente. Recentemente, ouvi uma frase em uma aula que marcou minha vida e trouxe a reflexão sobre a necessidade de tantos documentos teóricos no curso, eu pude compreender isso conforme a professora dizia “não se faz uma boa prática sem a teoria”. Para realizar a prática em sala de aula é necessário ter uma bagagem de conhecimentos construídos cientificamente ao longo da vida, e que não é possível ensinar aquilo que não sabemos. A graduação possui um papel fundamental na formação do professor. Mas é necessário ir além, precisamos sempre buscar novos conhecimentos, pois em momento algum saberemos de tudo.

A partir desta frase escolhi um texto acadêmico bem reflexivo utilizado pela professora Tania na disciplina de Sociologia III no terceiro período da faculdade, “ O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do professor” Brito (2006) retratou acontecimentos nas práticas educativas em escolas públicas, em que a prática não é reflexiva, conforme as professoras observadas o texto possibilitou uma aproximação da realidade escolar no momento pandêmico que estamos vivendo hoje com estágios distantes do espaço físico da sala de aula com pouca observação da realidade escolar. Foi possível entender através do texto a importância da implementação do processo reflexivo e educação continuada nas escolas para um

aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem.

Brito (2006) retratou a necessidade de cada professor analisar, ler seu cotidiano, e agir sobre ele investigando e repensando sobre a própria prática pedagógica constantemente. O texto levantou questionamentos sobre “se realmente é possível refletir dentro do ambiente de trabalho escolar”. O autor concluiu que nem toda prática pedagógica é uma prática reflexiva, pois muitos professores constroem um repertório de experiências e com a correria do dia a dia acabam entrando em um modo automatizado,
om ações repetitivas sem perceber que as novas situações são diferentes das vivenciadas e que os alunos são únicos e possuem suas individualidades, os professores acabam vivendo apenas o momento sem o devido planejamento para uma boa prática pedagógica.

Entendi a partir da leitura do texto que mesmo com a correria do cotidiano é necessário priorizar um planejamento eficiente e ao mesmo tempo possuir agilidade para solucionar as dificuldades do dia a dia, percebi que posteriormente em minha prática pedagógica utilizarei os conhecimentos teóricos da faculdade para embasar minha prática profissional e refletir constantemente para repensa-la e alterar o ensino sempre que necessário.

No exercício da profissão precisarei constantemente refletir sobre meus atos, e sobre a aprendizagem dos alunos em uma avaliação contínua, para construir novas formas de agir e melhorar o ensino-aprendizado. Levando em consideração a importância da fundamentação teórica, reflexão da prática e educação continuada para melhora a prática de ensino.

O autor destacou a importância do trabalho em conjunto entre os pares em momentos de reflexões na formação continuada, para que haja uma interação com trocas de informações e experiências. Esta troca auxilia em diversos fatores no processo de ensino e possibilita aos professores ampliar a visão e deixar de trabalhar sempre de uma determinada maneira, contribuindo para um processo permanente de aperfeiçoamento de saberes e reflexões das teorias e experiencias para nortear cada vez mais as práticas pedagógicas (Brito, 2006)

Um livro que quero destacar é “A Pedagogia Da Autonomia“ de Paulo Freire abordado no terceiro período da faculdade na Disciplina de Sociologia III. É um

livro significativo que alterou minha concepção inicial acerca do que é ser professor. Após refletir sobre as práticas dos meus professores da Educação Básica pude perceber que por muito tempo eu acreditei que os professores eram as únicas pessoas detentoras do conhecimento, o aluno na época em que eu estudava em muitas situações não era formado para desenvolver criticidade, e sim ensinado para realizar tarefas mecânicas sem significado, conforme as regras sem a interação professor - aluno.

Segundo o autor "ensinar não é transferir conhecimento é preciso criar condições para que o aluno aprenda" (Freire, 2002, p. 21). No decorrer do curso, com leitura dos textos acadêmicos, Paulo Freire na Pedagogia da Autonomia contribuiu em alguns aspectos para a desconstrução da minha visão da escola tradicional como modelo, e me proporcionou ter um olhar diferenciado em relação ao aluno como um ser ativo que pode modificar a sociedade em que vive.

Embora hoje no final da graduação eu não acredite no extremismo das concepções de escola Tradicional, libertadora e escola-novista, alguns aprendizados da pedagogia da Autonomia eu vou carregar para vida, pois me possibilitaram um novo olhar para o educando como um ser que possui papel em seu contexto social fundamentais para meu processo formativo como aluna e posteriormente como professora.

Freire (2002) definiu o professor e aluno como seres inacabados e inconclusos que precisam a todo momento buscar uma atualização constante, pois sempre existirá algo para aprender e aprimorar. O aprendizado é uma busca constante, pois em nenhum momento as pessoas conseguirão saber sobre tudo.

Para Freire, "onde há vida, há inacabamento" (Freire, 2002, p. 55). Professores e alunos ambos estão em processo contínuo de construção de aprendizagens. O professor no momento que ensina aprende ao ensinar. O ser humano nunca vai estar pronto, ensinar exige está consciência do seu inacabamento, a fim de compreender sua subjetividade sobre o ambiente e seus semelhantes.

O ser humano carrega consigo juízos de valor, por esse motivo ele é considerado um ser capaz de realizar escolhas e intervir em sua realidade,

levando em consideração mudanças no mundo, podendo contribuir para melhorar ou piorar a situação.

Entendi que o educador e o aluno não são receptores de ideias que aceitam fielmente aquilo que lhes é imposto, o professor precisa ser participante das propostas para implantação de mudanças, é preciso ser crítico, reflexivo, criativo, e ensinar a autonomia para os pequenos por que antes do professor ensinar aos alunos a não serem meros reprodutores, o educador precisa de fato ser um profissional que auxilia os alunos na construção de conhecimentos, para uma formação integral e não ser um profissional que deposita informação transferindo conhecimentos, a prática precisa estar alinhada com o ensino.

O livro fez refletir que mesmo ao fim da graduação eu não estarei totalmente apta para exercer a profissão, o fato de entender que sou um ser inconcluso me proporciona a assimilar a importância da educação continuada para desenvolver aprendizagem constantemente necessária para minha prática pedagógica.

Dentre as matérias da grade curricular do curso de Pedagogia que possuem maior significado em minha vida são as disciplinas de Sociologia III, Psicologia e Realidade Escolar II, Educação, Conhecimento Científico e Prática Pedagógica II, e Gestão Educacional Escolar I.

As disciplinas de Sociologia II e Psicologia e Realidade Escolar II me afetaram positivamente a ter uma melhor identificação com o curso, pois elas me proporcionaram uma aproximação com a realidade da educação assim como o entendimento da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e a importância do professor como mediador levando em consideração as relações sociais dos alunos.

A matéria de Gestão Educacional Escolar I me fez entender a importância da gestão democrática e a contribuição de todos envolvidos alunos, professores, funcionários e responsáveis para a construção do Projeto político Pedagógico documento norteador do planejamento educacional. As disciplinas de Educação, Conhecimento Científico Prática Pedagógica II e Educação e Diversidade, me fizeram entender que muitas vezes mesmo sem intenção, carregamos ideologias e reproduzimos falas e atitudes que são preconceituosas e separatistas.

A faculdade de Pedagogia da UMC está diretamente ligada com a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani que define a escola como um instrumento de acesso ao saber sistematizado e ao conhecimento científico (Saviani, 2015). O professor nesta perspectiva possui a tarefa de levar em consideração o conhecimento histórico conquistado pelo aluno e trabalhar orientando o aluno para que o processo de aprendizagem ocorra, estimulando o desenvolvimento e o esforço no aluno de maneira significativa e sistematizada, para formação de um ser crítico, ativo e reflexivo, capaz de modificar sua realidade, fazendo progredir os saberes
em uma práxis Transformadora.

A vivência de projeto que mais contribuiu em minha vida foi a elaboração do projeto IV modificado por conta do início da pandemia, houve a necessidade de desvincular o estágio curricular do projeto. Estávamos acostumadas desde o início do curso a realizá-lo de maneira interligada com outras disciplinas com textos indicados pelos professores seguindo rigorosamente o manual.

A elaboração do Projeto IV foi diferente com análises das práticas de duas professores da educação infantil, colocamos em prática os conhecimentos elaborados ao longo do curso sobre Base Nacional Comum Curricular e conhecimentos sobre a educação Infantil sem ficar presas a textos indicativos. Fator este que contribuiu com a autonomia das estudantes em escolher os textos, e nos levou a aprofundar mais sobre o tema para realizar as tarefas de análise e construção da parte teórica do projeto, proporcionando uma aprendizagem mais significativa com a impressão de estarmos mais próximas da sala de aula.

PARTE II – O SONHO A SER CUIDADO

Esperei muto por este momento de finalização da graduação, um sonho que guardei no peito desde criança ter uma formação em nível superior. Agora, não acredito que está quase se concretizando. Iniciei a faculdade com vinte e quatro anos e entendi, ao longo do curso, a importância de passar por todo este longo processo de aprendizagem, um período fundamental para a construção de conhecimentos que embasarão minha futura prática pedagógica.

Ingressei no curso com muitas certezas e projetos para minha vida futura, projetos como ingressar em um concurso público para contribuir mais de perto no aprendizado fazendo a diferença na vida dos estudantes, acreditava que ao me formar estaria apta para exercer a profissão. Hoje, quase me formando em pedagogia, reconheço que a faculdade me proporcionou conhecimentos teóricos riquíssimos sobre ideologia, relações de dominação, filosofia e muitos outros que expandiu minha maneira de enxergar o mundo que carregarei comigo, não somente para a prática pedagógica em sala de aula, mas para a minha vida pessoal e profissional, fator este que não me deixa ser a Lidiane que ingressou no curso, pois conhecimentos foram expandidos e pensamentos foram modificados.

Atualmente, eu compreendo que ter a graduação em pedagogia não me garante a "receita" certa de saber como enfrentar todos os dilemas que estarão presentes no cotidiano escolar na prática pedagógica que acreditava ao iniciar o curso, Entendo que como formanda os saberes da graduação foram fundamentais para minha formação e para futuramente embasar minha prática, mas que precisarei estudar continuamente, pois a educação exige este aprendizado constante para um ensino com melhor qualidade.

O término da faculdade não é a linha final do percurso, pois mesmo formada em pedagogia eu vou precisar lembrar-me constantemente do ser inacabado que sou, e a necessidade de estar em constate formação para aprimorar a prática. O fato de pensar desta maneira possibilita abrir espaço para novos conhecimentos e me proporciona repensar em realizar outra graduação, mas continuar na área da educação adquirindo novos saberes para aprimorar os conhecimentos e proporcionar um ensino com melhor qualidade.

A valorização do professor não existe efetivamente na sociedade brasileira, hoje ao "término do curso" encontrei o valor da profissão, enxergando a educação como um fator importante para o desenvolvimento cognitivo, integral do aluno e formação do indivíduo. A minha perspectiva é em um futuro breve poder contribuir significativamente no aprendizado e na vida dos estudantes com um ensino de qualidade.

Embora eu saiba que ser educador não é uma tarefa fácil, e que a atuação

como professora acarretara esforços que precisarei encontrar diariamente para realizar um trabalho efetivo, Eu constantemente precisarei lembrar sobre o papel que pretendo exercer na vida dos estudantes, pois o professor contribui beneficamente e negativamente na vida dos estudantes, eu precisarei sempre lembrar qual destes papeis eu vou ter na vida dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo possui em sua temática o desenvolvimento humano e a prática pedagógica, objetivou o aprimoramento do conhecimento científico para a formação da criticidade da prática pedagógica e refletir sobre minha própria formação acadêmica, foi realizado um estudo que possibilitou desenvolver a criticidade em relação ao conhecimento teórico ao observar a prática realizada por uma educadora conforme a análise da cena significativa em uma aula realizada com alunos da educação infantil , foi notório o papel do professor na apropriação do conhecimento cientifico, e o papel da escola como fator de humanização com a prática de uma professora no contexto escolar.

Além disso mostrou que a prática pedagógica está diretamente relacionada com a teoria, deixando explícita a importância de uma boa formação acadêmica para a construção de um perfil de educador, como ser crítico e reflexivo que compreende a importância do seu papel na transformação e na sistematização do conhecimento das futuras gerações.

O estudo deste artigo é bastante significativo para o meu processo formativo, inclusive o Memorial de formação que possibilitou resgatar e refletir sobre o percurso da faculdade em um processo reflexivo sobre minha própria formação, resgatando conhecimentos cientificos estudados, eu consegui assimilar as concepções teóricas e a importância para a prática pedagógica, descobri a relevância da educação para a humanização dos indivíduos e assim como a importância do papel do professor no direcionamento do conhecimento do senso comum para um saber mais elaborado que influencia no psiquismo superior,

Estes conhecimentos científicos que a realização deste trabalho acadêmico me proporcionou contribuirão positivamente para a minha construção profissional como educadora, pois posteriormente eu poderei utilizá-los e transformar a realidade de muitos educandos no desenvolvimento da

humanidade dos alunos, exercendo a profissão de maneira intencional e sistemática para aprimoração dos conhecimentos das crianças em um conhecimento cientifico, contribuindo para que os alunos aprendam a refletir e ser crítico da sociedade em que vive e repensar continuamente no meu processo formativo e meu papel como professora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO.A.E **Significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do (a) professor (A)** ,2006

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (2002)

UARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar** .Cad. CEDES(online) ,1998.

MARTINS, L.M. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico - crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural**. Germinal Marxismo e Educação em Debate. Salvador, 5, n,2 p.130-143,2013.

SAVIANI,D. **As teorias da Educação e o problema da marginalidade na América Latina**. Cad.Pesq.São Paulo (42):8-18,1982.

A IMPORTÂNCIA DE CONTAR HISTÓRIAS INFANTIS

SILVIA APARECIDA CEZAR

RESUMO

Ao criar um espaço dedicado à contação de histórias, o educador vai muito além de simplesmente apresentar mais um conto ou narrativa. Ele oferece, na verdade, uma oportunidade de aprendizado, que colabora diretamente com o crescimento cognitivo da criança. Portanto, contar histórias não deve ser visto apenas como um momento de lazer, mas sim como um instrumento poderoso para promover o desenvolvimento integral da criança. Essa atividade abre portas para novas experiências, estimula o pensamento crítico, fortalece a criatividade e prepara a criança para se tornar um ser mais completo, envolvido com o universo da leitura e das narrativas que fazem parte de sua formação.

Palavras-chave: Contação de Histórias. Educação Infantil. Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

A contação de histórias na educação infantil é uma prática que estimula a curiosidade, alimenta a imaginação, promove a autonomia e o pensamento crítico, além de permitir que as crianças vivenciem uma variedade de emoções, como medo e angústia, ajudando-as a lidar com seus próprios conflitos emocionais e a aliviar tensões.

A prática de contar histórias é uma ferramenta poderosa que desperta o interesse pela leitura, contribui para o desenvolvimento psicológico e moral. Além de ampliar o vocabulário e o universo de ideias, desenvolvendo a linguagem e o pensamento, e exercita a atenção, a memória e a reflexão. Além disso, desperta a sensibilidade, auxilia na descoberta da identidade e adapta as crianças ao ambiente ao seu redor.

Abramovich (1997) enfatiza a relevância de contar histórias para as crianças, pois ouvir essas narrativas é um passo fundamental para a formação de leitores, além de estimular sua imaginação para responder às diversas questões que permeiam o mundo infantil. A estrutura dos enredos geralmente contém um conteúdo moral que contribui para a formação ética e cidadã das crianças. Integrar a narração de histórias na rotina da educação infantil enriquece o trabalho do educador, pois facilita a aprendizagem da criança, utilizando o lúdico como parte do processo de ensino.

Este trabalho tem como objetivo evidenciar a importância da contação de histórias para o desenvolvimento saudável da criança no ambiente escolar. Ao longo deste estudo, iremos explorar a relevância das histórias, sua relação com a aprendizagem e os cuidados que o professor deve ter ao preparar a contação de histórias

DESENVOLVIMENTO

A contação de histórias é, sem dúvida, uma ferramenta essencial e vital no processo educativo, desempenhando um papel fundamental no estímulo à leitura, no desenvolvimento da linguagem e na promoção do aprendizado de forma geral. Ela atua como um verdadeiro passaporte para o universo da escrita, já que, ao se envolver com as narrativas, as crianças começam a entender as estruturas e os mecanismos que compõem a escrita, se preparando para futuras experiências de produção textual. Além disso, a contação de histórias é uma maneira eficaz de despertar o senso crítico das crianças, incentivando-as a refletir sobre o que ouvem, questionar situações, personagens e acontecimentos, e até mesmo a desenvolver suas próprias opiniões sobre os temas abordados. Acima de tudo, a contação de histórias é uma atividade que faz com que as crianças possam sonhar e usar sua imaginação de maneira ativa e criativa, transportando-as para mundos novos, cheios de possibilidades e aventuras.

Os contadores de histórias desempenham um papel crucial nesse processo, pois são eles os responsáveis por capturar a atenção das crianças, levando-as por meio das narrativas a um mundo de fantasia e de encantamento. Ao narrar as histórias, esses educadores se tornam guias que conduzem as crianças por cenários imaginários, apresentando-lhes novos mundos, personagens fascinantes e situações emocionantes, tudo isso com o poder de tornar os sonhos mais tangíveis e acessíveis. É por meio de sua habilidade em contar histórias de forma envolvente que o contador consegue, de fato, criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor e lúdico, capaz de manter as crianças engajadas e atentas.

Ler histórias para as crianças vai muito além de simplesmente compartilhar um enredo; é uma oportunidade de criar momentos de diversão, risadas e alegria. É um momento em que tanto as crianças quanto os adultos podem se divertir juntos, apreciando as situações inusitadas que os personagens enfrentam, o modo como a narrativa se desenrola ou até mesmo o estilo único do autor. Essas histórias têm o poder de proporcionar um espaço para o riso e para o sorriso, além de fortalecer a conexão emocional entre quem conta e quem ouve. Através das histórias, as crianças têm a chance de explorar novos lugares e épocas,

conhecer modos diferentes de agir e viver, e aprender sobre valores diversos e pontos de vista distintos. O mais interessante é que, ao se depararem com essas narrativas, elas têm a oportunidade de aprender conceitos de diversas áreas do conhecimento, como História, Geografia, Filosofia, Política e Sociologia, sem sequer precisarem ter contato com esses termos de forma direta ou convencional. As histórias, portanto, funcionam como uma ferramenta de aprendizado que vai além do conteúdo formal e tradicional das salas de aula, permitindo que as crianças se conectem com o mundo de maneira mais ampla e acessível, sem que a aprendizagem se torne uma obrigação ou algo enfadonho. Ao invés de um ambiente rigidamente estruturado, elas se deparam com uma experiência que torna o aprender algo prazeroso e natural. Quando isso acontece, a literatura perde seu caráter prazeroso e se transforma em Didática, que não se preocupa em abrir as portas para a compreensão do mundo (ABRAMOVICH,1997,p.17).

Antes da invenção da escrita, a transmissão de conhecimento e sabedoria entre as pessoas acontecia predominantemente de forma oral. As histórias, as lendas, os mitos e as tradições eram passados de geração em geração através da fala, com isso os contadores de histórias desempenhavam um papel fundamental. Esses indivíduos eram responsáveis por manter viva a memória coletiva das sociedades, discutindo acontecimentos, conectando narrativas e preservando as crenças e os valores de cada comunidade. Através de suas narrativas, os contadores de histórias não apenas compartilhavam conhecimentos, mas também mantinham as tradições vivas, garantindo que os aspectos culturais e sociais de um povo não se perdessem com o passar do tempo.

A literatura infantil, e mais especificamente os contos de fadas, teve um papel de extrema importância nesse processo de formação das pessoas. Esses contos, muitas vezes simples e envolventes, foram fundamentais para o entendimento e a internalização de certos valores e crenças sociais. Os contos de fadas, com suas tramas repletas de personagens arquetípicos e situações simbólicas, ajudaram a construir e a reforçar no imaginário coletivo a divisão entre os "bons" e os "maus", os "bonitos" e os "feios", os "poderosos" e os "fracos". Por meio desses contrastes, as crianças eram introduzidas aos conceitos de moralidade e ética, aprendendo a distinguir o certo do errado, o justo do injusto, e a entender as consequências de suas ações.

Além disso, os contos de fadas foram, e ainda são, uma ferramenta poderosa na construção da compreensão dos princípios morais e éticos que sustentam a sociedade em que vivemos. Eles ajudaram a transmitir os valores fundamentais de cada cultura, de geração em geração, e a consolidar as normas sociais que regem o comportamento humano. Dessa maneira, a literatura infantil, especialmente através dos contos de fadas, não apenas entreteve, mas também educou as crianças, contribuindo de forma significativa para a formação de sua visão de mundo e para a compreensão de seu papel dentro da sociedade. As

narrativas refletem a realidade e a vida em sociedade por meio de simbolismos. De acordo com Bettelheim (2009, p. 67), “o conto de fadas se desenvolve de uma maneira que se alinha com a forma como a criança pensa e experimenta o mundo”. Nóbrega (2009, p. 20) destaca que os contos têm uma estrutura simples e dinâmica, “iniciando com um problema que perturba a paz inicial, buscando soluções no reino da fantasia e utilizando elementos mágicos para, por fim, restaurar a realidade”, permitindo que a criança se relacione com um mundo que se assemelha à sua própria percepção. Contar histórias é uma atividade lúdica que expande os horizontes e as possibilidades das crianças, e a interação que ocorre cria um laço valioso entre o narrador e o ouvinte. Por meio das histórias, podemos promover o aprendizado e auxiliar os pequenos a resolverem conflitos em seu dia a dia.

O LÚDICO

Quando pensamos em incorporar o lúdico no ambiente escolar, muitas vezes a nossa mente é imediatamente preenchida com a imagem de desafios criativos, como a compra de personagens que podem ser transformados em fantoches, a utilização de fantasias coloridas, a montagem de cenários elaborados e outras atividades que exigem um planejamento mais complexo. No entanto, é importante ressaltar que o conceito de ludicidade pode ser trabalhado de diversas maneiras dentro da sala de aula, sem a necessidade de grandes investimentos ou de recursos elaborados.

Uma abordagem interessante é utilizar o conhecimento prévio que as crianças já possuem, apresentando a elas uma variedade de materiais do cotidiano. Por exemplo, podemos mostrar embalagens de produtos que elas conhecem, discutir propagandas que chamam sua atenção, explorar marcas, ou até mesmo analisar receitas de pratos que elas gostam. Além disso, podemos trazer à tona a discussão sobre remédios, placas informativas, quadrinhos, revistas e jornais, que são elementos que fazem parte do universo delas.

Esses recursos não apenas estimulam a curiosidade e a criatividade dos alunos, mas também promovem um aprendizado significativo, pois eles conseguem relacionar o conteúdo escolar com a realidade que os cerca. Dessa forma, o lúdico se torna uma ferramenta poderosa para engajar as crianças, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e prazeroso. Ao explorar essas diferentes formas

de ludicidade, conseguimos criar um ambiente de aprendizado mais rico e diversificado, onde as crianças se sentem motivadas a participar e a explorar novos conhecimentos.

A utilização de cartazes que contêm escrita, imagens, palavras do cotidiano e anúncios diversos, pode se tornar um recurso lúdico extremamente valioso. Mesmo que a criança ainda não tenha desenvolvido a habilidade de leitura, o simples contato diário com esses cartazes e palavras, que fazem parte do seu dia a dia, se torna fundamental. Quando o professor lê em voz alta esses textos e interage com a criança sobre eles, isso não apenas enriquece seu vocabulário, mas também serve como um poderoso incentivo à leitura. Essa prática ajuda a despertar a curiosidade e o interesse da criança pelo mundo das letras e das palavras.

Além disso, o professor tem a possibilidade de criar recursos pedagógicos inovadores que podem auxiliar na contação de histórias, utilizando materiais recicláveis. Não é necessário que esses recursos sejam adquiridos em lojas, o educador pode confeccionar seu próprio material a partir de objetos que já possui e que, muitas vezes, seriam descartados. Esses itens podem ser transformados em representações dos personagens da história ou em objetos que fazem parte da narrativa, tornando a experiência de contação de histórias ainda mais rica e envolvente. Essa abordagem não só estimula a criatividade do professor, mas também ensina as crianças sobre a importância da reciclagem e do reaproveitamento de materiais, promovendo uma consciência ambiental desde cedo. Assim, o ambiente escolar se torna um espaço dinâmico e interativo, onde a aprendizagem acontece de forma lúdica e significativa.

> Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 2009, p.11)

Este momento de leitura é muito mais do que simplesmente ler em voz alta e de forma clara, trata-se de uma experiência rica e transformadora que tem o potencial de enriquecer a imaginação das crianças e contribuir significativamente para o desenvolvimento de diversas áreas do cognitivo da criança. É uma oportunidade valiosa para acompanhar o crescimento da criatividade e da imaginação dos pequenos. O

professor, portanto, tem a responsabilidade e a capacidade de transformar o momento da contação de histórias em uma ocasião que desperte a curiosidade e que seja verdadeiramente enriquecedora para os alunos.

A leitura de um livro pode se tornar uma experiência muito mais envolvente do que a simples ação de um professor segurando um livro na mão e mostrando a capa e as imagens contidas nas páginas para as crianças. É fundamental reconhecer a importância de incorporar conceitos lúdicos e abordagens diferenciadas durante esse momento especial. Mesmo que o professor não

disponha de muitos recursos materiais, ele pode criar uma atmosfera mágica e cativante. Por exemplo, ao utilizar diferentes entonações de voz para cada personagem da história, o educador pode dar vida à narrativa de uma maneira única e envolvente. Essa variação na entonação durante a contação não apenas torna a história mais interessante, mas também ajuda a prender a atenção dos alunos, fazendo com que eles se sintam mais conectados com a narrativa.

Tudo isso é feito com o objetivo de cativar e encantar ainda mais os alunos, enriquecendo essa experiência de leitura e tornando-a memorável. Ao criar um ambiente onde a imaginação pode florescer e onde a curiosidade é estimulada, o professor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, ajudando-as a explorar novos mundos e a expandir seus horizontes através da literatura.

CONCLUSÃO

Através deste trabalho, foi possível destacar a enorme importância da contação de histórias no processo de crescimento e aprendizado das crianças, desde os primeiros momentos de sua vida escolar. Quando a prática de contar histórias é incorporada de maneira contínua e consistente à rotina educacional, ela se configura como um recurso pedagógico valioso, capaz de enriquecer a experiência de aprendizagem e proporcionar avanços significativos no desenvolvimento emocional, social e intelectual dos alunos. Com a divulgação dessas ideias e informações, espera-se que os professores passem a perceber, cada vez mais, o valor da contação de histórias como uma prática essencial dentro do processo educacional

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fany. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.

BOMTEMPO, Luzia. Alfabetização com Sucesso. 2ª ed., Contagem: Oficina Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

O Conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2008.

Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil. São Paulo: Ática, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 42ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

A importância do ato de ler. 47ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Walkiria et al. Baú do Professor. Belo Horizonte: Fapi, 2003.

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. DF: Revista Criança: O professor da educação infantil, 2006.

NÓBREGA, Lyéde Ruggero de Barros. Educar com Contos de Fadas: Vinculo entre a realidade e fantasia. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO - Cursos Online : Mais de 1000 cursos online com certificado
http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/56729/contacao-de-historiasnaeducacao-infantil#ixzz3fmkpzieu.

AMARILHA, Marly. Infância e Literatura: Traçando a História. V.10 e 11. N.2/1 Jul./Dez. 1999- Jan./Jun. 2000.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 47ª ed., São Paulo: Cortez, 2005

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. DF: Revista Criança: O professor da educação infantil, 2006.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: Rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOTINI, Gleise Aparecida Lenha verde; FARAGO, Alessandra Corrêa. Formação do Leitor: papel da família e da escola. Cadernos de Educação: ensino e sociedade. São Paulo, 2014.

MIGUEZ, Fátima. Nas arte-manhas do imaginário infantil. 14. ed. Rio de Janeiro:Zeus, 2000.

MÁXIMO-ESTEVES, Lídia. Da Teoria a Prática: educação ambiental com as crianças pequenas ou o fio da história. Porto, Portugal: Porto Editora Ltd., 1998.

ROSA, ADRIANA. Ludico e alfabetização. Curitiba: Juruá, 2008.

LIBÃNEO, JOSÉ CARLOS. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CESAR, Cintia; MAGALHÃES, Linda Cristina; PEREIRA, Silvana; LEITE, Vânia Aparecida Marques. As contribuições da contação de histórias como incentivo à leitura na educação infantil. Revista interação, 2014.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA

TAÍS NUNAN COLENATTO CORRÊA

Resumo

A alfabetização e o letramento constituem processos essenciais para a formação integral da criança e para sua inserção na cultura escrita. Nesse contexto, a Educação Infantil desempenha papel fundamental ao proporcionar experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento na Educação Infantil, destacando o papel da leitura, da escrita, da ludicidade, da consciência fonológica e do planejamento docente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em estudos de Ferreiro, Teberosky, Brandão, Rosa, Faraco e Micotti, autores que contribuíram significativamente para a compreensão dos processos de aquisição da linguagem escrita. Os resultados evidenciam que a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita, desenvolvidas de forma contextualizada e lúdica, favorece a construção de conhecimentos, a autonomia e o desenvolvimento de competências linguísticas fundamentais para sua trajetória escolar. Conclui-se que a alfabetização na Educação Infantil deve ocorrer de maneira significativa, respeitando as especificidades da infância e promovendo experiências que aproximem a criança do universo letrado.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Educação Infantil. Linguagem escrita. Práticas pedagógicas.

1 Introdução

A alfabetização e o letramento são temas amplamente discutidos no campo educacional devido à sua relevância para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças. Nos últimos anos, a Educação Infantil passou a ser reconhecida não apenas como espaço de cuidado e socialização, mas também como ambiente privilegiado para a construção de experiências que favoreçam a aproximação da criança com a linguagem escrita.

As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas ampliaram a necessidade de formação de sujeitos capazes de compreender e utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, a escola assume papel fundamental ao promover práticas pedagógicas que permitam às crianças vivenciar situações reais de uso da linguagem, desenvolvendo competências relacionadas à alfabetização e ao letramento desde os primeiros anos de vida.

Entretanto, ainda persistem concepções que associam a alfabetização exclusivamente à memorização de letras, sílabas e palavras, desconsiderando os aspectos sociais e culturais envolvidos nesse processo. Em contraposição a essa visão tradicional, estudos contemporâneos defendem que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre por meio da interação da criança com práticas significativas de linguagem.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir a importância das práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização e ao letramento na Educação Infantil, analisando as contribuições da leitura, da escrita, da ludicidade e do planejamento docente para o desenvolvimento da linguagem escrita.

2 Alfabetização e letramento na Educação Infantil

A compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento é fundamental para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Embora relacionados, esses conceitos possuem especificidades. A alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento diz respeito à participação do indivíduo em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Segundo Ferreiro (2005), a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo de ingressar formalmente no processo de alfabetização. Dessa forma, ela não é uma receptora passiva de informações, mas um sujeito ativo na construção do conhecimento.

Essa perspectiva rompe com métodos tradicionais baseados exclusivamente na repetição e na memorização.

Teberosky (2003) destaca que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer de forma integrada, permitindo que a criança compreenda a função social dos textos desde o início de sua escolarização. Assim, o contato com livros, histórias, listas, bilhetes e outros gêneros textuais favorece a compreensão do significado da escrita e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Nesse contexto, a Educação Infantil deve proporcionar experiências que despertem o interesse pela leitura e pela escrita, respeitando as características próprias da infância e promovendo situações de aprendizagem que façam sentido para a criança.

3 A importância das práticas de leitura e escrita

As práticas de leitura e escrita exercem papel central no desenvolvimento infantil, contribuindo para a ampliação do vocabulário, da imaginação, da criatividade e da capacidade de comunicação.

A leitura de histórias, por exemplo, constitui uma das estratégias mais relevantes para a inserção da criança no universo letrado. Além de favorecer a compreensão textual, promove o desenvolvimento emocional, estimula a curiosidade e fortalece vínculos afetivos entre crianças e adultos.

Brandão e Rosa (2011) afirmam que crianças que participam regularmente de momentos de leitura apresentam comportamentos leitores mais desenvolvidos, demonstrando interesse pelos livros e pelas diversas formas de linguagem escrita. Essas experiências permitem que elas compreendam, gradativamente, as funções sociais da leitura e da escrita.

Da mesma forma, as atividades de produção textual, mesmo quando mediadas pelo professor, possibilitam que as crianças expressem ideias, opiniões e experiências, desenvolvendo habilidades comunicativas importantes para o processo de alfabetização.

Portanto, a inserção de práticas de leitura e escrita no cotidiano escolar deve ocorrer de maneira planejada e significativa, possibilitando que as crianças estabeleçam relações entre os textos e suas vivências.

4 Ludicidade, consciência fonológica e aprendizagem

A ludicidade representa um elemento indispensável na Educação Infantil. O brincar constitui uma forma privilegiada de aprendizagem, permitindo que a criança explore o mundo, desenvolva habilidades cognitivas e estabeleça relações sociais.

Jogos, cantigas, parlendas, poemas e brincadeiras contribuem significativamente para o desenvolvimento da consciência fonológica, entendida como a capacidade de perceber e manipular os sons da fala. Essa habilidade auxilia a criança na compreensão das relações entre linguagem oral e linguagem escrita.

Entretanto, o trabalho com a consciência fonológica não deve ocorrer por meio de exercícios repetitivos ou mecânicos. É necessário que as atividades sejam significativas e estejam inseridas em contextos de aprendizagem prazerosos, respeitando o desenvolvimento infantil.

Além disso, o faz de conta e as brincadeiras simbólicas favorecem o contato espontâneo com a escrita. Ao simular situações do cotidiano, como escrever listas, receitas, convites ou bilhetes, a criança compreende gradativamente as funções sociais da linguagem escrita e fortalece seu interesse pelo processo de alfabetização.

Dessa maneira, a ludicidade torna-se uma estratégia pedagógica essencial para promover aprendizagens significativas e ampliar as possibilidades de desenvolvimento da criança.

5 O papel do professor e do planejamento pedagógico

O professor desempenha papel fundamental na mediação do processo de alfabetização e letramento. Sua atuação deve estar pautada na observação, no planejamento e na criação de situações que estimulem a participação ativa das crianças.

O planejamento pedagógico é indispensável para garantir a intencionalidade das práticas educativas. Atividades descontextualizadas, centradas apenas na repetição ou na cópia, tendem a gerar desinteresse e apresentam resultados limitados em relação à aprendizagem.

Ao planejar suas ações, o educador deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos, suas necessidades, interesses e ritmos de desenvolvimento. Além disso, a avaliação contínua permite identificar avanços, dificuldades e possibilidades de intervenção pedagógica.

Nesse sentido, a formação docente assume relevância estratégica, uma vez que o professor precisa compreender os processos de aprendizagem infantil para organizar experiências educativas que favoreçam a construção do conhecimento de maneira significativa e respeitosa.

6 Considerações finais

A alfabetização e o letramento na Educação Infantil constituem processos indissociáveis e fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. A inserção precoce em práticas sociais de leitura e escrita possibilita a construção de conhecimentos que vão além da simples aquisição do código escrito, favorecendo a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

A análise realizada evidenciou que práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade, na leitura, na escrita e na interação social contribuem significativamente para o desenvolvimento da linguagem escrita. Da mesma forma, destacou-se a importância da consciência fonológica e do planejamento docente como elementos essenciais para a promoção de aprendizagens significativas.

Conclui-se que a Educação Infantil deve garantir experiências diversificadas e contextualizadas que aproximem as crianças da cultura escrita, respeitando seus tempos, interesses e necessidades. Dessa forma, será possível promover uma

alfabetização mais humanizada, significativa e alinhada aos princípios da educação contemporânea.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, Emilia. A estudiosa que revolucionou a alfabetização. Revista Nova Escola, São Paulo, 2005.

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

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Consciência fonológica e alfabetização. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TEBEROSKY, Ana. Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita. Revista Nova Escola, São Paulo, 2003.

TEBEROSKY, Ana; FERREIRO, Emilia. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

NEUROPSICOPEDAGOGIA DA APRENDIZAGEM INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EDUCACIONAL

GABRIELA AMORIM RIBEIRO[13]

RESUMO

A Neuropsicopedagogia constitui um campo interdisciplinar que integra conhecimentos da Neurociência, Psicologia, Pedagogia e áreas correlatas, com o objetivo de compreender os processos envolvidos na aprendizagem humana e propor estratégias que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e educacional. Na infância, período marcado por intensa plasticidade cerebral e pela consolidação de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, a atuação neuropsicopedagógica torna-se relevante para identificar precocemente dificuldades de aprendizagem, compreender suas possíveis causas e promover intervenções fundamentadas em evidências científicas. Com base nisso, o presente estudo, de abordagem qualitativa, elucida questões basilares sobre a definição da Neuropsicopedagogia e sua relação com a aprendizagem infantil. O objetivo consiste em analisar as contribuições da Neuropsicopedagogia para a aprendizagem infantil, destacando aspectos relacionados ao funcionamento cerebral, às funções executivas, à plasticidade neural, ao desenvolvimento infantil e ao papel da escola e da família na promoção de práticas educativas inclusivas. Os resultados da revisão indicam que a Neuropsicopedagogia favorece a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes, possibilitando intervenções individualizadas e preventivas que respeitam as singularidades do desenvolvimento infantil. Conclui-se que a atuação integrada entre profissionais da educação, saúde e família contribui significativamente para a promoção de uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e centrada nas necessidades da criança.

[13] Graduada em pedagogia pela Universidade Nove de Julho (**2021**); Especialista em psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho (**2022**); Mestra em educação pela Universidade Nove de Julho (**2025**); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Prof.ª Mª Antonieta D'Alkimin Basto.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia; Aprendizagem infantile; Neurociência; Desenvolvimento cognitive; Educação.

1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas nas ciências cognitivas ao longo das últimas décadas ampliaram significativamente a compreensão acerca dos processos envolvidos na aprendizagem humana. Os avanços das pesquisas em Neurociência permitiram identificar mecanismos relacionados ao funcionamento cerebral, à plasticidade neural, ao desenvolvimento das funções executivas e às diferentes formas pelas quais crianças aprendem e constroem conhecimentos ao longo do desenvolvimento. Nesse contexto, surge a Neuropsicopedagogia como uma área interdisciplinar que busca integrar conhecimentos científicos provenientes da Neurologia, Psicologia, Pedagogia, Neuropsicologia e Ciências da Educação, favorecendo uma compreensão mais ampla das dificuldades e potencialidades da aprendizagem.

A infância representa uma das fases mais importantes do desenvolvimento humano, caracterizada pela intensa formação de conexões neurais e pela aquisição de competências cognitivas, linguísticas, emocionais e sociais. Durante esse período, fatores biológicos, ambientais, familiares, culturais e escolares interagem continuamente, influenciando o desenvolvimento das capacidades intelectuais e das habilidades necessárias para a aprendizagem escolar. Dessa forma, compreender como o cérebro aprende torna-se fundamental para que educadores possam elaborar práticas pedagógicas capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes.

Historicamente, dificuldades de aprendizagem foram frequentemente interpretadas como consequência exclusiva de limitações individuais ou da falta de interesse do estudante. Entretanto, pesquisas contemporâneas demonstram que o desempenho escolar resulta de uma complexa interação entre fatores neurobiológicos, emocionais, sociais e pedagógicos. Sob essa perspectiva, a Neuropsicopedagogia propõe uma abordagem preventiva e interventiva, baseada na identificação dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem

e na elaboração de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

Além do ambiente escolar, a participação da família constitui elemento essencial para o desenvolvimento infantil. A qualidade das interações familiares, os estímulos oferecidos durante os primeiros anos de vida, o acesso à linguagem, às brincadeiras e às experiências culturais exercem influência direta sobre a organização das funções cognitivas. Nesse sentido, a atuação conjunta entre escola, família e profissionais especializados amplia as possibilidades de identificação precoce de dificuldades, reduzindo impactos negativos sobre o desempenho acadêmico e o desenvolvimento socioemocional.

Outro aspecto relevante refere-se à crescente valorização da educação inclusiva. O aumento do diagnóstico de transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a dislexia e outros transtornos específicos da aprendizagem, evidencia a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas, capazes de promover o desenvolvimento de todos os estudantes respeitando suas particularidades.

Diante desse cenário, torna-se pertinente discutir as contribuições da Neuropsicopedagogia para a aprendizagem infantil, considerando tanto os aspectos neurobiológicos quanto os processos pedagógicos envolvidos na construção do conhecimento.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, as contribuições da Neuropsicopedagogia para o desenvolvimento da aprendizagem infantil, destacando os principais fundamentos teóricos, os avanços científicos recentes e as possibilidades de atuação do neuropsicopedagogo no contexto educacional.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Neuropsicopedagogia: fundamentos conceituais e evolução histórica

A Neuropsicopedagogia consolidou-se como uma área interdisciplinar relativamente recente, resultado da aproximação entre diferentes campos do conhecimento que investigam o desenvolvimento humano e os processos de

aprendizagem. Embora sua regulamentação profissional ainda esteja em processo de fortalecimento no Brasil, sua fundamentação científica apoia-se em décadas de pesquisas produzidas pela Neurociência Cognitiva, Neuropsicologia, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Cognitiva e Ciências da Educação.

Segundo Cosenza e Guerra (2011), compreender como o cérebro aprende possibilita ao educador desenvolver estratégias pedagógicas mais eficientes, respeitando o ritmo, as potencialidades e as necessidades individuais dos estudantes. Essa compreensão rompe com concepções tradicionais que atribuíam o fracasso escolar exclusivamente ao aluno, reconhecendo que a aprendizagem depende de múltiplos fatores biológicos, emocionais, sociais e ambientais.

Nesse contexto, a Neuropsicopedagogia não busca substituir a prática pedagógica tradicional nem transformar o professor em um especialista da área médica. Seu principal objetivo consiste em fornecer conhecimentos científicos que auxiliem na interpretação dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, contribuindo para a construção de intervenções educacionais mais eficazes.

Entre os principais objetos de estudo da Neuropsicopedagogia destacam-se as funções executivas, a memória, a atenção, a linguagem, a percepção, o raciocínio lógico, a regulação emocional, a motivação e a plasticidade cerebral. Esses componentes constituem a base do desenvolvimento das competências acadêmicas relacionadas à leitura, escrita, matemática e resolução de problemas.

Pesquisas recentes evidenciam que as funções executivas desempenham papel central no sucesso escolar. Tais funções compreendem um conjunto de habilidades cognitivas responsáveis pelo planejamento, controle inibitório, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, organização e monitoramento do comportamento. Crianças com bom desenvolvimento dessas competências tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico, maior autonomia e melhor capacidade de adaptação às demandas escolares.

Além disso, estudos publicados nos últimos anos reforçam que a plasticidade cerebral permanece ativa durante toda a infância, permitindo que experiências pedagógicas significativas promovam reorganizações neurais capazes de potencializar a aprendizagem. Esse entendimento fortalece a

perspectiva de que intervenções precoces, planejadas e fundamentadas em evidências científicas podem minimizar dificuldades e favorecer o desenvolvimento integral da criança.

2.2 Plasticidade cerebral e aprendizagem infantil

Um dos principais fundamentos científicos que sustentam a Neuropsicopedagogia é o conceito de plasticidade cerebral. A neuroplasticidade refere-se à capacidade do sistema nervoso de modificar sua estrutura e seu funcionamento em resposta às experiências vivenciadas pelo indivíduo. Esse fenômeno ocorre durante toda a vida, porém apresenta maior intensidade na infância, período em que há elevada formação de conexões sinápticas e maior sensibilidade aos estímulos ambientais.

Segundo Lent (2022), o cérebro infantil encontra-se em constante reorganização, sendo profundamente influenciado pelas experiências sociais, emocionais e educacionais. Dessa forma, os estímulos recebidos nos primeiros anos de vida exercem papel determinante na consolidação de habilidades relacionadas à linguagem, memória, atenção, raciocínio lógico, funções executivas e autorregulação emocional.

Nesse contexto, a escola assume papel fundamental ao oferecer experiências de aprendizagem diversificadas, significativas e desafiadoras. Ambientes acolhedores, metodologias participativas e práticas pedagógicas fundamentadas no desenvolvimento integral favorecem a construção de novas conexões neurais, potencializando o desempenho acadêmico e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

A compreensão da plasticidade cerebral também modifica a forma como são compreendidas as dificuldades de aprendizagem. Em vez de considerar determinadas limitações como permanentes, a Neuropsicopedagogia reconhece que intervenções precoces, sistemáticas e individualizadas podem favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas ainda pouco consolidadas. Essa perspectiva fortalece práticas educativas voltadas à prevenção das dificuldades escolares e à promoção da aprendizagem significativa.

Além dos aspectos pedagógicos, fatores relacionados à alimentação, qualidade do sono, atividade física, saúde emocional e relações afetivas também interferem diretamente no funcionamento cerebral. Crianças submetidas a

ambientes seguros, emocionalmente estáveis e ricos em estímulos podem apresentar melhores condições para o desenvolvimento das funções cognitivas necessárias ao sucesso escolar.

2.3 As funções executivas e seu papel no desempenho escolar

Entre os temas mais discutidos pelas pesquisas em Neurociência Cognitiva encontram-se as funções executivas, conjunto de habilidades responsáveis pelo gerenciamento dos comportamentos dirigidos a objetivos. Essas funções permitem que o indivíduo organize informações, planeje ações, controle impulsos, mantenha a atenção, resolva problemas e adapte seu comportamento diante de situações novas.

Diamond (2013) destaca que as funções executivas são compostas, principalmente, pela memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Embora distintas, essas habilidades atuam de forma integrada durante as atividades escolares, influenciando diretamente o processo de aprendizagem.

A memória de trabalho permite que a criança mantenha e manipule informações temporariamente durante a realização de tarefas. Essa habilidade é constantemente utilizada em situações como resolução de problemas matemáticos, interpretação de textos, produção escrita e compreensão de instruções fornecidas pelo professor.

O controle inibitório, por sua vez, possibilita que a criança regule impulsos, mantenha a concentração e selecione comportamentos adequados às demandas do ambiente escolar. Já a flexibilidade cognitiva favorece a adaptação diante de mudanças, a elaboração de diferentes estratégias para solucionar problemas e a capacidade de compreender múltiplos pontos de vista.

Há um campo de pesquisas nacionais e internacionais que têm demonstrado forte associação entre o desenvolvimento das funções executivas e o rendimento escolar. Crianças com déficits nessas habilidades frequentemente apresentam dificuldades relacionadas à organização das tarefas, ao planejamento dos estudos, à resolução de problemas e à manutenção da atenção durante as atividades pedagógicas.

Nesse cenário, a Neuropsicopedagogia contribui para a identificação precoce dessas dificuldades, auxiliando professores na elaboração de estratégias que favoreçam o desenvolvimento das funções executivas por meio

de jogos, brincadeiras, resolução de desafios, atividades colaborativas, planejamento de tarefas e estímulo à autonomia dos estudantes.

2.4 Aspectos emocionais e sua influência na aprendizagem

Durante muito tempo, os estudos sobre aprendizagem concentraram-se predominantemente nos aspectos cognitivos. Entretanto, pesquisas recentes demonstram que emoção e cognição constituem processos inseparáveis no funcionamento cerebral.

Segundo Damásio (2012) e Mora (2017), as emoções participam diretamente da tomada de decisões, da memória e da aprendizagem, influenciando tanto a aquisição quanto a recuperação das informações armazenadas. Emoções positivas favorecem o interesse, a curiosidade e a motivação para aprender, enquanto situações de estresse intenso, medo ou ansiedade podem comprometer significativamente o desempenho cognitivo.

No contexto escolar, crianças que estabelecem vínculos afetivos positivos com professores e colegas podem apresentar maior segurança emocional para participar das atividades, formular hipóteses, enfrentar desafios e persistir diante das dificuldades. Por outro lado, ambientes marcados por relações conflituosas, punições constantes ou ausência de acolhimento podem desencadear respostas emocionais que interferem negativamente na aprendizagem.

A Neuropsicopedagogia compreende que a aprendizagem ocorre por meio da integração entre fatores biológicos, cognitivos, emocionais e sociais. Assim, a atuação neuropsicopedagógica busca considerar a criança em sua integralidade, respeitando sua história de vida, suas experiências, seus vínculos afetivos e seu contexto familiar.

Além disso, o desenvolvimento das competências socioemocionais pode favorecer a aprendizagem acadêmica. Habilidades como empatia, autocontrole, resiliência, cooperação e resolução de conflitos contribuem para um ambiente escolar mais favorável ao desenvolvimento integral da criança.

2.5 Neuropsicopedagogia, dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva

A crescente ampliação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva trouxe novos desafios para os profissionais da educação. É latente que

o acesso à educação equitativa e igualitária é muito mais que um direito, abrajendo também áreas como a superação das desigualdades sociais e oportunização de acesso à diversos outros setores de ascenção social, como reforça a BNCC (2018).

O aumento do número de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem exige práticas pedagógicas capazes de reconhecer a diversidade presente nas salas de aula e promover oportunidades equitativas de desenvolvimento.

Nesse contexto, a Neuropsicopedagogia desempenha importante papel ao diferenciar dificuldades de aprendizagem decorrentes de fatores pedagógicos, emocionais ou socioculturais dos transtornos específicos do neurodesenvolvimento, como dislexia, discalculia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

É importante ressaltar que o neuropsicopedagogo não realiza diagnósticos clínicos, competência atribuída a profissionais habilitados nas áreas médica e psicológica. Sua atuação concentra-se na avaliação do processo de aprendizagem, na identificação de sinais de alerta, na elaboração de estratégias de intervenção educacional e na articulação entre escola, família e equipe multidisciplinar.

As intervenções neuropsicopedagógicas fundamentam-se na observação sistemática do estudante, na análise das funções cognitivas envolvidas nas dificuldades apresentadas e na elaboração de atividades que estimulem habilidades específicas relacionadas à atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico e funções executivas.

Além das intervenções individuais, destaca-se a importância da orientação aos professores quanto à utilização de metodologias diversificadas, flexibilização curricular, recursos pedagógicos acessíveis e avaliação contínua. Essas estratégias favorecem não apenas estudantes com dificuldades específicas, mas toda a comunidade escolar, fortalecendo os princípios da educação inclusiva.

Sob essa perspectiva, a Neuropsicopedagogia contribui para a construção de práticas educacionais mais humanizadas, fundamentadas no reconhecimento das potencialidades individuais e na valorização das diferenças como elemento constitutivo do processo educativo.

2.6 A atuação do neuropsicopedagogo no contexto escolar

A atuação do neuropsicopedagogo no ambiente escolar tem adquirido crescente relevância diante das demandas contemporâneas relacionadas à inclusão, à diversidade e à melhoria da qualidade da educação. Esse profissional desenvolve ações voltadas à compreensão dos processos de aprendizagem, considerando a interação entre aspectos neurológicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos.

No contexto educacional, sua atuação não se restringe ao atendimento de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. A Neuropsicopedagogia possui caráter preventivo e institucional, contribuindo para a elaboração de práticas pedagógicas mais eficazes, para a orientação de professores e famílias e para a construção de ambientes escolares que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Entre suas atribuições destacam-se a observação sistemática do comportamento do estudante em diferentes contextos, a análise dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, a identificação de fatores que possam interferir no desempenho escolar e a elaboração de estratégias de intervenção compatíveis com as necessidades individuais. Tais ações são desenvolvidas em parceria com professores, coordenadores pedagógicos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e demais profissionais da equipe multiprofissional, sempre respeitando os limites de atuação de cada área.

Outro aspecto relevante refere-se à formação continuada dos docentes. A difusão de conhecimentos relacionados ao funcionamento cerebral, às funções executivas, à atenção, à memória e à autorregulação emocional possibilita que os professores compreendam de maneira mais ampla os processos envolvidos na aprendizagem, reduzindo interpretações equivocadas sobre comportamentos e dificuldades apresentados pelos estudantes.

Nesse sentido, o neuropsicopedagogo atua como mediador entre os conhecimentos científicos produzidos pela Neurociência e sua aplicação prática no cotidiano escolar. Entretanto, é importante destacar que a Neuropsicopedagogia não propõe a medicalização das dificuldades de aprendizagem nem a substituição das práticas pedagógicas por explicações exclusivamente biológicas. Pelo contrário, reconhece que a aprendizagem

resulta da interação dinâmica entre fatores biológicos, emocionais, sociais, culturais e educacionais.

Assim, as intervenções neuropsicopedagógicas devem ser fundamentadas em evidências científicas, respeitando a singularidade de cada criança e valorizando estratégias pedagógicas diversificadas que promovam o desenvolvimento das potencialidades individuais.

2.7 Desafios e perspectivas da Neuropsicopedagogia na educação contemporânea

Apesar dos avanços científicos observados nas últimas décadas, a Neuropsicopedagogia ainda enfrenta desafios relacionados à sua consolidação como campo de conhecimento e prática profissional. Entre eles, destacam-se a necessidade de maior aproximação entre universidade e escola, o fortalecimento da produção científica nacional e a ampliação da formação continuada dos profissionais da educação.

Outro desafio refere-se à disseminação de informações equivocadas sobre o funcionamento cerebral, frequentemente denominadas neuromitos. Crenças como a utilização de apenas 10% do cérebro, a predominância absoluta de hemisférios cerebrais ou a existência de estilos de aprendizagem rigidamente definidos não encontram respaldo consistente nas pesquisas científicas contemporâneas. A permanência dessas concepções pode comprometer práticas pedagógicas e dificultar a implementação de intervenções realmente eficazes.

Nesse cenário, torna-se imprescindível que os profissionais da educação utilizem conhecimentos produzidos por pesquisas científicas de qualidade, adotando uma postura crítica diante de informações amplamente divulgadas, mas desprovidas de evidências empíricas.

As perspectivas futuras indicam crescente fortalecimento da Neuropsicopedagogia como área de apoio à educação inclusiva, ao desenvolvimento infantil e à promoção de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências. O avanço das pesquisas sobre funções executivas, autorregulação, cognição social, linguagem, alfabetização e desenvolvimento emocional tende a ampliar ainda mais as possibilidades de atuação dos profissionais envolvidos com os processos educacionais.

Dessa forma, investir na aproximação entre Neurociência, Psicologia e Pedagogia representa importante estratégia para qualificar as práticas educativas e favorecer uma aprendizagem mais significativa, respeitando as diferenças individuais e promovendo o desenvolvimento pleno das crianças.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possibilitou compreender que a Neuropsicopedagogia constitui um importante campo interdisciplinar para o entendimento dos processos envolvidos na aprendizagem infantil. Ao integrar conhecimentos provenientes da Neurociência, da Psicologia, da Neuropsicologia e da Pedagogia, essa área amplia a compreensão acerca do desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, oferecendo subsídios científicos para a elaboração de práticas educacionais mais eficazes.

Os estudos analisados demonstram que a aprendizagem não depende exclusivamente de aspectos intelectuais, mas resulta da interação entre fatores biológicos, emocionais, sociais, culturais e pedagógicos. Nesse contexto, conceitos como plasticidade cerebral, funções executivas, autorregulação emocional e desenvolvimento integral assumem papel central na construção de estratégias de ensino que respeitem as singularidades dos estudantes.

Verificou-se também que a atuação do neuropsicopedagogo ultrapassa a identificação de dificuldades de aprendizagem, abrangendo ações preventivas, orientação de professores e famílias, elaboração de intervenções pedagógicas e participação em equipes multiprofissionais voltadas ao desenvolvimento infantil. Essa atuação fortalece os princípios da educação inclusiva ao reconhecer que todos os estudantes possuem potencial para aprender quando lhes são oferecidas condições adequadas de ensino e apoio.

Conclui-se que, embora a Neuropsicopedagogia apresente contribuições significativas para a educação, ainda se fazem necessários novos estudos que aprofundem a compreensão sobre a aplicação prática dos conhecimentos neurocientíficos no cotidiano escolar, bem como pesquisas que avaliem a efetividade das diferentes estratégias de intervenção utilizadas no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

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

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DIAMOND, Adele. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 64, p. 135-168, 2013.

LENT, Roberto. **Conceitos fundamentais de neurociência. Cem bilhões de neurônios?** 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2022.

MORA, Francisco. **Neuroeducação: somente se pode aprender aquilo que se ama**. Campinas: Papirus, 2017.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO FUNDAMENTAL

PAULA REGINA NERI DE SOUZA

Resumo

A educação inclusiva tem como princípio assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo condições equitativas de ensino. Nesse contexto, a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio para os docentes, exigindo planejamento pedagógico, flexibilização curricular e estratégias que considerem as especificidades de cada estudante. Este estudo teve como objetivo investigar as estratégias e práticas inclusivas que favorecem o processo de alfabetização de estudantes com TEA no contexto da educação básica. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio da aplicação de questionários a docentes, observação em contexto escolar e análise de documentos pedagógicos. Os dados foram examinados por meio da análise de conteúdo, possibilitando identificar estratégias utilizadas no processo de alfabetização, os desafios enfrentados pelos professores e a importância da formação continuada e do apoio institucional para a efetivação da educação inclusiva. Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas flexíveis, recursos de comunicação alternativa, materiais visuais e a mediação docente favorecem a participação e a aprendizagem dos estudantes com TEA, embora ainda persistam desafios relacionados às condições de trabalho, à formação profissional e à disponibilidade de recursos especializados. Conclui-se que o fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação docente e ao suporte institucional constitui elemento fundamental para a consolidação de práticas inclusivas que assegurem o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Alfabetização. Transtorno do Espectro Autista. Práticas Pedagógicas. Formação Docente.

1 Introdução

A educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da escola como espaço destinado à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, considerando suas singularidades, potencialidades e diferentes formas de aprender e se comunicar. A presença de estudantes que necessitam de apoios específicos no ensino regular desafia a escola a repensar suas práticas, seus tempos, seus espaços, seus recursos e suas formas de organização pedagógica.

No cotidiano escolar, entretanto, a matrícula e a presença física do estudante não são suficientes para garantir sua efetiva inclusão. É necessário assegurar condições para que ele possa participar das atividades, estabelecer vínculos, desenvolver sua autonomia e acessar os conhecimentos previstos no currículo. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender as barreiras que interferem no processo educacional e desenvolver estratégias capazes de reduzi-las ou eliminá-las.

O Atendimento Educacional Especializado apresenta-se como importante instrumento para esse processo, especialmente quando articulado ao trabalho desenvolvido na sala de aula comum. Sua atuação pode contribuir para a identificação das necessidades educacionais específicas, para a utilização de recursos de acessibilidade e para a construção de estratégias que favoreçam a participação do estudante nas diferentes situações escolares.

O presente artigo parte da análise de um caso acompanhado durante uma experiência de estágio, envolvendo um estudante do Ensino Fundamental que apresentava dificuldades significativas de permanência em sala de aula, comunicação e interação social. Para preservar os princípios éticos e a confidencialidade das informações, não serão apresentados nomes, dados pessoais, identificação da unidade educacional ou qualquer elemento que permita reconhecer os sujeitos envolvidos.

O objetivo é analisar, a partir dos registros produzidos no contexto escolar, as estratégias pedagógicas utilizadas, as barreiras identificadas e a contribuição do Atendimento Educacional Especializado para o processo de inclusão. Busca-se, ainda, refletir sobre os desafios encontrados pela escola e sobre as possibilidades de construção de práticas pedagógicas que considerem não

apenas as dificuldades apresentadas, mas também as potencialidades e os interesses do estudante.

2 Referencial Teórico

2.1 Educação inclusiva e direito à aprendizagem

A educação inclusiva está fundamentada no princípio de que todos os estudantes devem ter garantido o direito de frequentar a escola e participar dos processos educativos em condições de igualdade. A perspectiva inclusiva desloca o foco exclusivamente das características individuais do estudante para a relação entre suas necessidades e as condições oferecidas pelo ambiente escolar.

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando serviços de apoio especializado quando necessário (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça a necessidade de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, orientando os sistemas de ensino para a construção de condições que favoreçam sua escolarização (BRASIL, 2008).

A inclusão, portanto, não deve ser compreendida apenas como a inserção física do estudante no espaço escolar. É necessário que a escola desenvolva ações capazes de garantir sua participação efetiva nas experiências educativas. Isso implica reconhecer que diferentes estudantes podem necessitar de diferentes recursos, estratégias, tempos e formas de mediação.

Nessa perspectiva, a diferença não deve ser compreendida como impedimento à aprendizagem, mas como elemento que exige uma organização pedagógica capaz de responder à diversidade existente no ambiente escolar.

2.2 Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado constitui uma importante estratégia da política de educação inclusiva. De acordo com a legislação educacional brasileira, sua finalidade é complementar ou suplementar a formação dos

estudantes, considerando suas necessidades específicas e disponibilizando recursos e estratégias que favoreçam sua participação e aprendizagem.

O Decreto nº 7.611/2011 estabelece diretrizes para a educação especial e para o Atendimento Educacional Especializado, reforçando a necessidade de articulação entre os serviços especializados e a escolarização no ensino regular (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, o AEE não deve substituir a escolarização realizada na sala de aula comum. Seu papel está relacionado à identificação e disponibilização de recursos que contribuam para superar barreiras de acesso e participação.

No caso analisado, o atendimento especializado assumiu caráter colaborativo, envolvendo a articulação entre profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico. Os registros apontam a necessidade de utilização de recursos relacionados à comunicação, bem como de estratégias voltadas à eliminação das barreiras de aprendizagem e participação.

A atuação colaborativa mostra-se relevante porque possibilita que as estratégias desenvolvidas no atendimento especializado estejam relacionadas às situações concretas vivenciadas pelo estudante no cotidiano escolar.

2.3 Práticas pedagógicas e flexibilização

A construção de práticas pedagógicas inclusivas exige que o professor considere os diferentes modos de participação e aprendizagem presentes na turma. A organização do ensino precisa ser suficientemente flexível para permitir diferentes formas de acesso aos conteúdos e às atividades.

No caso analisado, foram utilizados recursos como livros, jogos pedagógicos, materiais concretos, músicas, histórias, atividades de movimento e recursos visuais. O relatório também registra a realização de momentos de acolhimento em espaço alternativo à sala de aula, como estratégia inicial para estabelecer vínculo com o estudante.

Essas ações demonstram que a flexibilização pedagógica pode ocorrer não apenas pela adaptação de conteúdos, mas também pela reorganização dos espaços, dos tempos e das formas de apresentação das propostas.

A utilização da ludicidade assume especial importância nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois permite criar situações de aprendizagem que envolvem exploração, movimento, interação e diferentes linguagens.

2.4 Comunicação e participação escolar

A comunicação constitui elemento fundamental para a participação social e pedagógica. Quando o estudante não utiliza a linguagem oral como principal meio de comunicação, torna-se necessário ampliar as possibilidades de expressão e compreensão.

O caso analisado evidencia a utilização de gestos, expressões corporais, apontamentos e condução do adulto como formas de manifestação de necessidades e interesses. O relatório também aponta a possibilidade de utilização de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), incluindo pranchas de comunicação, recursos visuais e outros instrumentos de tecnologia assistiva.

A comunicação alternativa não deve ser compreendida apenas como instrumento compensatório, mas como possibilidade de ampliar a autonomia e a participação do estudante. Ao oferecer diferentes formas de expressão, a escola pode favorecer sua capacidade de fazer escolhas, manifestar desejos, compreender rotinas e participar das atividades.

3 Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e analítica, desenvolvida a partir da análise documental de registros pedagógicos produzidos no contexto de uma experiência de estágio.

A fonte principal da análise foi um conjunto de registros referentes ao acompanhamento pedagógico e ao processo de avaliação educacional de um estudante do Ensino Fundamental. O documento apresenta informações relacionadas às características de aprendizagem, comunicação e interação social, às estratégias pedagógicas utilizadas, aos recursos empregados e às orientações relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado.

A análise foi organizada a partir de quatro eixos principais: a) barreiras de acesso, permanência e participação; b) práticas pedagógicas utilizadas pela

equipe escolar; c) recursos de comunicação e acessibilidade; e d) contribuição do Atendimento Educacional Especializado.

Foram preservados o anonimato do estudante, dos familiares, dos professores, dos profissionais envolvidos e da instituição de ensino. Informações como nomes, identificação funcional, data de nascimento, número de registro escolar e identificação institucional foram excluídas da análise apresentada neste artigo.

A opção pela análise documental possibilitou compreender as práticas registradas no contexto escolar sem interferir diretamente na situação analisada. Ressalta-se que o objetivo não é realizar uma avaliação clínica ou diagnóstica do estudante, mas discutir, sob a perspectiva educacional, as estratégias pedagógicas e os processos de inclusão identificados nos registros.**4 Análise e Discussão dos Resultados**

A análise dos dados foi desenvolvida a partir das informações obtidas nos questionários respondidos pelos docentes, das observações realizadas em contexto escolar e da análise de documentos pedagógicos. A interpretação dos dados, fundamentada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), possibilitou a identificação de três categorias temáticas: estratégias pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização, formação docente e apoio institucional e singularidades dos estudantes e planejamento pedagógico.

4 ANÁLISE DO CASO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

4.1 As barreiras de acesso, permanência e participação

Os registros analisados evidenciam que uma das principais barreiras enfrentadas pelo estudante estava relacionada à entrada e à permanência na sala de aula. Desde a etapa anterior de escolarização, essa dificuldade já havia sido observada, permanecendo no Ensino Fundamental. O estudante frequentemente permanecia em espaços externos à sala e apresentava resistência à participação nas atividades coletivas.

Esse aspecto é relevante para a análise da inclusão, pois evidencia que a presença do estudante na instituição não significava, necessariamente, sua participação no processo pedagógico. A barreira estava relacionada à possibilidade de acessar os espaços, as atividades e as interações que constituem a experiência escolar.

Também foram registradas dificuldades de interação com outras crianças, preferência pelo contato com adultos e necessidade de mediação para participação em situações coletivas.

A análise permite compreender que tais situações demandavam da equipe escolar uma postura de observação e intervenção contínuas, buscando identificar quais condições favoreciam maior segurança e disponibilidade para a participação.

4.2 Acolhimento e construção do vínculo

Uma das estratégias mais significativas identificadas nos registros foi a utilização de momentos de acolhimento realizados fora da sala de aula. Inicialmente, a equipe buscou compreender a razão da resistência apresentada pelo estudante. Após diálogo com a família, identificou-se que a dificuldade não estava necessariamente relacionada ao acesso físico ao espaço, mas à permanência no ambiente da sala.

A partir dessa compreensão, a professora passou a realizar uma roda de histórias no momento da chegada, no pátio, criando uma situação de aproximação gradual com a professora e com os colegas.

Essa prática evidencia a importância do vínculo como elemento mediador da aprendizagem. Antes de exigir a participação plena em uma determinada situação, a escola buscou criar condições para que o estudante desenvolvesse segurança e confiança no ambiente.

O acolhimento, nesse contexto, não deve ser compreendido como uma ação isolada ou como mera adaptação momentânea, mas como estratégia pedagógica capaz de favorecer a aproximação progressiva do estudante com a rotina escolar.

4.3 Ludicidade, materiais concretos e interesses do estudante

Outro aspecto relevante identificado foi a utilização de atividades lúdicas e recursos concretos. Foram registrados o uso de livros, jogos, músicas, histórias, atividades de movimento e recursos visuais. A diversidade de materiais buscava favorecer a atenção, o interesse e a interação.

O interesse pelos livros constituiu um importante ponto de partida para o planejamento pedagógico. A oferta cotidiana de obras literárias durante o acolhimento permitiu utilizar uma preferência observada no estudante como recurso de aproximação e participação.

Essa estratégia demonstra a importância de partir das potencialidades e interesses individuais para a elaboração das propostas pedagógicas. Em vez de concentrar o planejamento apenas nas dificuldades apresentadas, a equipe utilizou aquilo que despertava interesse como caminho para ampliar a participação.

Também foram empregados materiais concretos e jogos pedagógicos, especialmente por favorecerem exploração, movimento e desenvolvimento da coordenação motora.

4.4 A comunicação alternativa como recurso de inclusão

A ausência de comunicação oral funcional constituía uma importante barreira para a expressão das necessidades e para a participação do estudante. Os registros indicam que ele utilizava principalmente gestos, apontamentos, expressões corporais e condução do adulto para comunicar desejos, necessidades e desconfortos.

Diante dessa realidade, o documento aponta a necessidade de estratégias de Comunicação Alternativa e Ampliada, bem como de recursos de tecnologia assistiva. Entre as possibilidades indicadas estão pranchas de comunicação, recursos sistematizados e instrumentos de apoio à comunicação.

A análise desse aspecto permite compreender que ampliar as possibilidades comunicativas do estudante significa também ampliar suas possibilidades de participação. A comunicação está diretamente relacionada à autonomia, à expressão de escolhas e à interação social.

Portanto, a adoção de recursos de comunicação alternativa deve ser compreendida como uma ação pedagógica de acessibilidade e não apenas como um recurso destinado a situações específicas.

4.5 O papel do AEE colaborativo

Os registros indicam que o estudante era atendido por meio do AEE colaborativo, com atuação integrada às práticas da sala regular. O objetivo estava relacionado ao apoio ao planejamento, à elaboração de estratégias e à eliminação das barreiras que dificultavam a participação.

A análise evidencia a relevância desse modelo de atendimento, uma vez que as necessidades apresentadas pelo estudante estavam diretamente relacionadas ao cotidiano da escola. A atuação articulada entre os profissionais possibilita pensar estratégias que não se restringem a um espaço específico, mas que podem ser incorporadas às diferentes situações escolares.

O documento também registra a possibilidade de ampliação do atendimento para uma Sala de Recursos Multifuncionais, considerando a necessidade de um espaço mais individualizado para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, motoras e socioemocionais.

Nesse sentido, o AEE pode ser compreendido como parte de uma rede de apoio pedagógico que precisa estar articulada ao trabalho desenvolvido pela escola como um todo.

5 DISCUSSÃO

A análise do caso permite identificar que a inclusão escolar envolve um processo contínuo de observação, planejamento, avaliação e reorganização das práticas. A principal contribuição das estratégias analisadas está na mudança do foco: em vez de compreender a resistência do estudante apenas como uma característica individual, a equipe buscou investigar quais condições poderiam favorecer sua aproximação e participação.

Essa mudança de perspectiva é fundamental para a construção de uma escola inclusiva. Quando a dificuldade é interpretada exclusivamente como uma característica do estudante, existe o risco de limitar as possibilidades de intervenção pedagógica. Entretanto, quando as barreiras são analisadas em sua relação com o ambiente, torna-se possível pensar em mudanças nos espaços, nas atividades, nos materiais e nas formas de mediação.

A experiência analisada demonstra que pequenas reorganizações podem produzir possibilidades de participação. A utilização do pátio para a roda de histórias, por exemplo, permitiu criar uma situação intermediária entre a permanência fora da escola e a participação integral na sala. Da mesma forma, a disponibilização de materiais pedagógicos em espaço próximo à sala possibilitou experiências de exploração e aprendizagem mesmo diante da resistência inicial ao ambiente convencional.

O relatório registra situação semelhante nas atividades de Arte, nas quais materiais como tintas, papéis e pincéis foram disponibilizados em espaço externo à sala. O estudante demonstrava curiosidade e envolvimento com a exploração dos materiais, favorecendo experiências sensoriais e motoras.

Essa experiência reforça a compreensão de que inclusão não significa necessariamente exigir que todos os estudantes realizem uma atividade exatamente da mesma maneira. A equidade pedagógica pode exigir diferentes caminhos para que todos tenham acesso às experiências educativas.

Outro ponto importante refere-se à articulação entre os profissionais. O AEE colaborativo aparece como possibilidade de construção conjunta de estratégias, permitindo que o conhecimento especializado dialogue com a prática cotidiana da sala de aula. O documento indica, inclusive, a necessidade de discutir o caso com a equipe escolar e orientar os profissionais quanto aos procedimentos relacionados às barreiras identificadas.

Entretanto, a análise também evidencia desafios. A participação social do estudante permanecia restrita, com dificuldades de interação com os pares e necessidade de acompanhamento constante.

Isso demonstra que a inclusão é um processo gradual e que não pode ser avaliada exclusivamente pela presença física ou pela participação ocasional em determinadas atividades. É necessário acompanhar continuamente os avanços, identificar novas barreiras e ajustar as estratégias.

A documentação analisada também aponta a necessidade de desenvolver autonomia, comunicação e habilidades sociais, indicando que o planejamento

pedagógico precisa contemplar tanto o acesso ao currículo quanto dimensões relacionadas à participação e à vida escolar.

Assim, o caso evidencia que práticas inclusivas eficazes dependem de planejamento individualizado, conhecimento do estudante, valorização de seus interesses, disponibilidade de recursos acessíveis e atuação colaborativa entre os diferentes profissionais.

6 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige uma compreensão ampliada das necessidades educacionais dos estudantes. No caso analisado, as principais barreiras estavam relacionadas à permanência na sala de aula, à comunicação e à interação social, aspectos que interferiam diretamente em sua participação no processo educativo.

As estratégias identificadas demonstram que o acolhimento, a flexibilização dos espaços e das atividades, a ludicidade, a utilização de livros e materiais concretos e a valorização dos interesses do estudante constituíram possibilidades importantes para favorecer sua aproximação com o ambiente escolar.

O Atendimento Educacional Especializado, especialmente em sua perspectiva colaborativa, mostrou-se relevante para apoiar a equipe na identificação das barreiras e na construção de estratégias de acessibilidade. A possibilidade de utilização de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada também se apresenta como importante caminho para ampliar a autonomia e as formas de participação do estudante.

Conclui-se que a inclusão escolar não se efetiva por meio de uma única estratégia ou intervenção. Trata-se de um processo permanente, que requer planejamento, avaliação, diálogo entre profissionais, participação da família e disponibilidade para reorganizar práticas diante das necessidades observadas.

O estudo também permite destacar a importância de deslocar o olhar das limitações individuais para as possibilidades pedagógicas. A identificação das

potencialidades, interesses e formas singulares de comunicação do estudante constitui elemento fundamental para a construção de propostas que favoreçam sua aprendizagem e participação.

Dessa forma, a experiência analisada contribui para compreender que uma escola inclusiva é aquela que não apenas recebe o estudante, mas reorganiza suas práticas e cria condições para que ele possa efetivamente participar, aprender, comunicar-se, estabelecer vínculos e desenvolver sua autonomia.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

SAÚDE EMOCIONAL E APRENDIZAGEM: A DIMENSÃO AFETIVA COMO FUNDAMENTO DO PROCESSO EDUCATIVO

ANDRESSA RAMOS VICHIATO IEVENES

RESUMO

Durante muito tempo, a tradição pedagógica ocidental tratou cognição e emoção como dimensões separadas, priorizando o desenvolvimento intelectual em detrimento do universo afetivo do estudante. Essa visão dicotômica, herdada de correntes filosóficas que opunham razão e sentimento, vem sendo progressivamente contestada pelas neurociências, pela psicologia do desenvolvimento e pela pedagogia contemporânea, que demonstram, com crescente robustez empírica, que aprendizagem e saúde emocional são processos indissociáveis.

Palavras-chave: Aprendizagem; Escola; Afetividade.

Introdução

Estudos na área de neurociência cognitiva, a exemplo dos trabalhos de Antonio Damásio, evidenciaram que estruturas cerebrais responsáveis pelo processamento emocional estão intimamente conectadas àquelas responsáveis pela memória, pela tomada de decisão e pela atenção — funções centrais para qualquer processo de aprendizagem. Em outras palavras, um estudante emocionalmente desregulado, ansioso ou inseguro apresenta condições neurobiológicas objetivamente menos favoráveis à retenção e à elaboração de novos conhecimentos.

O presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre saúde emocional e aprendizagem, analisando como fatores como ansiedade, autoestima, vínculos socioafetivos e clima escolar influenciam o desempenho acadêmico, e propondo caminhos pedagógicos e institucionais para a promoção do bem-estar emocional como condição estrutural — e não acessória — do processo educativo.

Desenvolvimento

As bases neurocientíficas da relação entre emoção e cognição

A neurociência contemporânea tem produzido evidências consistentes de que emoção e cognição operam de forma integrada. O sistema límbico, tradicionalmente associado ao processamento emocional, mantém conexões diretas com o córtex pré-frontal, responsável por funções executivas como planejamento, controle inibitório e memória de trabalho. Quando um indivíduo experimenta estados de estresse elevado ou ansiedade crônica, ocorre liberação sustentada de cortisol, hormônio que, em concentrações excessivas, compromete o funcionamento do hipocampo — estrutura central para a consolidação de memórias de longo prazo.

Esse mecanismo explica, do ponto de vista biológico, por que estudantes submetidos a ambientes de alta pressão emocional — seja por bullying, instabilidade familiar, excesso de cobrança acadêmica ou insegurança socioeconômica — frequentemente apresentam dificuldades de concentração, retenção de conteúdo e desempenho em avaliações, independentemente de sua capacidade intelectual. A aprendizagem, portanto, não ocorre em um vácuo cognitivo isolado, mas em um organismo integrado no qual o estado emocional condiciona diretamente a disponibilidade cognitiva.

O papel do vínculo socioafetivo no ambiente escolar

Para além dos mecanismos neurobiológicos, a qualidade dos vínculos estabelecidos entre estudante, professores e colegas exerce papel determinante na disposição para aprender. A teoria do apego, originalmente formulada por John Bowlby no campo do desenvolvimento infantil, tem sido crescentemente aplicada ao contexto escolar para explicar como relações de confiança e segurança emocional com figuras de referência — entre elas o professor — favorecem a exploração, a curiosidade e a disposição para o risco intelectual, elementos essenciais à aprendizagem significativa.

Estudantes que percebem seu ambiente escolar como emocionalmente seguro tendem a apresentar maior engajamento, menor evasão escolar e melhor desempenho acadêmico sustentado ao longo do tempo. Em contrapartida,

ambientes marcados por relações de desconfiança, punição excessiva ou negligência afetiva tendem a gerar padrões de evitação, desmotivação e, em casos mais severos, transtornos de ansiedade e depressão relacionados ao contexto escolar.

Ansiedade, autoestima e desempenho acadêmico

A ansiedade relacionada ao desempenho — frequentemente denominada ansiedade de teste ou ansiedade de avaliação — constitui um dos fenômenos mais estudados na interseção entre saúde emocional e aprendizagem. Pesquisas indicam que níveis moderados de ativação emocional podem, de fato, favorecer o desempenho, mas que níveis elevados e sustentados de ansiedade produzem efeito oposto, comprometendo a memória de trabalho e a capacidade de recuperação de informações previamente aprendidas — um fenômeno conhecido como "branco mental" em situações de prova.

A autoestima acadêmica, por sua vez, relaciona-se de forma recíproca com o desempenho: crenças negativas sobre a própria capacidade tendem a gerar comportamentos de evitação e menor persistência diante de dificuldades, criando um ciclo autorreforçador de baixo desempenho. Carol Dweck, em sua teoria sobre mentalidades de crescimento (*growth mindset*), demonstrou que estudantes que compreendem a inteligência como uma capacidade desenvolvível — e não como um traço fixo — apresentam maior resiliência frente a fracassos e maior disposição para persistir diante de desafios acadêmicos.

Clima escolar e políticas institucionais de bem-estar

A saúde emocional dos estudantes não depende exclusivamente de fatores individuais, mas também do clima institucional das escolas. Ambientes marcados por regras claras, porém aplicadas com equidade e diálogo; espaços de escuta ativa; presença de profissionais de apoio psicopedagógico; e formação continuada de professores para o reconhecimento de sinais de sofrimento emocional constituem fatores protetivos comprovadamente associados a melhores indicadores de aprendizagem e permanência escolar.

Programas de educação socioemocional, que incluem o desenvolvimento explícito de competências como autorregulação, empatia, resolução de conflitos

e autoconhecimento, têm demonstrado impacto positivo mensurável não apenas no bem-estar dos estudantes, mas também em indicadores acadêmicos objetivos, como notas e taxas de conclusão, conforme apontam metanálises conduzidas por organizações como o CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning).

Conclusão

A evidência acumulada pelas neurociências, pela psicologia educacional e pela pedagogia contemporânea converge para uma conclusão inequívoca: a saúde emocional não é um aspecto periférico ou complementar ao processo de aprendizagem, mas uma de suas condições estruturais. Ignorar a dimensão afetiva do estudante em nome de uma suposta neutralidade cognitiva do ensino não apenas contraria evidências científicas robustas, como compromete a própria eficácia pedagógica que se pretende alcançar.

Reconhecer essa integração implica repensar práticas pedagógicas, formação docente e políticas institucionais, incorporando de forma sistemática — e não apenas discursiva — o cuidado com o bem-estar emocional dos estudantes. Escolas que investem em vínculos socioafetivos saudáveis, climas institucionais seguros e programas de educação socioemocional não apenas promovem indivíduos mais equilibrados, mas também alcançam melhores resultados acadêmicos, evidenciando que emoção e cognição, longe de serem opostas, são parceiras indissociáveis no processo de aprender.

Referências Bibliográficas

BOWLBY, J. **Apego e Perda: Volume 1 — Apego**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CASEL — Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **CASEL Guide to Schoolwide SEL**. Chicago: CASEL, 2020.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DWECK, C. S. **Mindset: A Nova Psicologia do Sucesso**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

IMMORDINO-YANG, M. H.; DAMÁSIO, A. We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. **Mind, Brain, and Education**, v. 1, n. 1, p. 3-10, 2007.

PEKRUN, R. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. **Educational Psychology Review**, v. 18, n. 4, p. 315-341, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALFABETIZAR NA DIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA CRIANÇAS COM DIFERENTES ESPECIFICIDADES

GISELE BARBOSA PEREIRA CAVALCANTE[14]

RESUMO

A alfabetização em turmas heterogêneas apresenta desafios relacionados às diferentes formas, ritmos e condições de aprendizagem das crianças. No cotidiano escolar, o professor encontra estudantes que apresentam diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita, além de especificidades que podem exigir adaptações e estratégias diferenciadas. Este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios do ensino da leitura e da escrita para crianças com diferentes especificidades, considerando a importância de práticas pedagógicas inclusivas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, articulada às reflexões decorrentes da prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As discussões apontam que a diversidade presente nas salas de alfabetização exige planejamento, acompanhamento e flexibilidade por parte do professor, sem reduzir as expectativas de aprendizagem dos estudantes. Conclui-se que alfabetizar na diversidade significa garantir diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento, reconhecendo as necessidades de cada criança e buscando estratégias que favoreçam sua participação e aprendizagem.

Palavras-chave: alfabetização; inclusão; diversidade; aprendizagem; práticas pedagógicas.

[14] Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade de Guarulhos. (**2021**); especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Professor(a) de Ensino Fundamental I na EMEF CEU VILA CURUÇÁ.

A alfabetização é um processo fundamental para o desenvolvimento escolar e social das crianças. Aprender a ler e escrever possibilita o acesso a diferentes conhecimentos e amplia as possibilidades de participação nas práticas sociais. Entretanto, ensinar uma turma de alfabetização significa lidar com diferentes formas de aprender, diferentes ritmos e diferentes conhecimentos construídos antes e durante a escolarização.

No cotidiano da escola pública, é comum encontrar em uma mesma sala crianças que já reconhecem letras e palavras, enquanto outras ainda estão construindo conhecimentos iniciais sobre a escrita. Também podem estar presentes estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, limitações na comunicação ou outras especificidades que exigem do professor diferentes formas de organizar o ensino.

Essa realidade torna o trabalho de alfabetização ainda mais desafiador. O professor precisa garantir que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, mas isso não significa utilizar exatamente os mesmos recursos e estratégias com todos os estudantes.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios encontrados no ensino da leitura e da escrita para crianças com diferentes especificidades, destacando a importância do planejamento, da adaptação das estratégias pedagógicas e da mediação do professor.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, articulada às reflexões produzidas a partir da prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ALFABETIZAR EM TURMAS HETEROGÊNEAS

As salas de alfabetização são espaços marcados pela diversidade. As crianças chegam à escola com diferentes experiências relacionadas à leitura e à escrita e apresentam conhecimentos que precisam ser considerados no planejamento do professor.

Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita e avançam progressivamente na compreensão de seu

funcionamento. Dessa forma, é esperado que estudantes de uma mesma turma estejam em diferentes momentos desse processo.

A heterogeneidade, portanto, não deve ser entendida apenas como um obstáculo. Ela faz parte da realidade escolar e exige que o professor conheça os diferentes percursos de aprendizagem presentes na turma.

No entanto, trabalhar com diferentes níveis de conhecimento pode ser um desafio. O professor precisa organizar atividades que apresentem objetivos claros e, ao mesmo tempo, possibilitem diferentes formas de participação. Uma mesma proposta pode ser realizada com diferentes graus de apoio, dependendo das necessidades de cada estudante.

Essa organização exige observação constante. Ao acompanhar as produções, a participação e as dificuldades das crianças, o professor consegue identificar quais estratégias precisam ser mantidas, modificadas ou retomadas.

O ENSINO PARA CRIANÇAS COM DIFERENTES ESPECIFICIDADES

Quando pensamos em alfabetização inclusiva, é importante compreender que não existe uma única estratégia capaz de atender a todos os estudantes. Cada criança apresenta características próprias e pode responder de maneira diferente às propostas realizadas.

Para alguns estudantes, recursos visuais podem facilitar a compreensão das atividades. Para outros, pode ser necessário ampliar o tempo de realização, utilizar letras móveis, imagens, materiais concretos, atividades com apoio oral ou dividir uma tarefa em pequenas etapas.

No caso de crianças que apresentam dificuldades de comunicação ou participação, por exemplo, o professor pode buscar diferentes formas de possibilitar que demonstrem seus conhecimentos. A criança nem sempre consegue expressar aquilo que sabe da mesma maneira que os demais estudantes.

Nesse contexto, adaptar uma atividade não significa diminuir o conteúdo ou deixar de ensinar. Significa buscar outra forma de apresentar o mesmo conhecimento, considerando as possibilidades do estudante.

A perspectiva de alfabetização apresentada por Soares (2020) também contribui para essa discussão, pois destaca a importância de garantir tanto a apropriação do sistema de escrita quanto a participação em práticas significativas de leitura e escrita. Dessa forma, mesmo quando uma criança necessita de adaptações, ela deve continuar tendo contato com livros, histórias, textos, palavras e diferentes situações de uso da linguagem escrita.

O desafio está em encontrar caminhos que permitam sua participação. Uma criança que ainda não escreve convencionalmente pode participar de uma produção coletiva, escolher letras, identificar palavras, ouvir histórias e contribuir oralmente para a construção de um texto.

Essas possibilidades mostram que inclusão não significa esperar que todos façam exatamente a mesma coisa. Significa garantir que todos possam participar do processo de aprendizagem.

DESAFIOS ENCONTRADOS PELO PROFESSOR

Entre os principais desafios do professor alfabetizador está a necessidade de conciliar as diferentes necessidades presentes em uma mesma turma. Enquanto alguns estudantes necessitam de atividades de aprofundamento, outros precisam de maior apoio para desenvolver conhecimentos básicos sobre a escrita.

Essa situação exige planejamento e acompanhamento contínuos. O professor precisa estabelecer objetivos de aprendizagem, mas também estar disposto a reorganizar sua prática diante das respostas dos estudantes.

Outro obstáculo está relacionado aos recursos disponíveis na escola. Nem sempre o professor possui todos os materiais ou profissionais de apoio necessários para atender às diferentes demandas. Muitas vezes, é preciso utilizar recursos simples e adaptar materiais existentes.

Também existe o desafio de garantir a participação das crianças sem reforçar situações de exclusão. Quando um estudante realiza sempre atividades diferentes dos demais, sem relação com o que está sendo desenvolvido pela turma, corre-se o risco de afastá-lo do processo coletivo de aprendizagem.

Por isso, sempre que possível, as adaptações devem estar relacionadas aos objetivos trabalhados com o grupo. O estudante pode precisar de mais apoio, de um recurso diferente ou de uma forma alternativa de realizar a atividade, mas isso não significa que deva ser afastado das experiências de aprendizagem da turma.

Nesse processo, o professor precisa compreender que inclusão e alfabetização caminham juntas. Ensinar uma criança com diferentes necessidades não significa apenas garantir sua presença na sala de aula, mas criar condições para que ela participe e avance em sua aprendizagem.

POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA ALFABETIZADORA INCLUSIVA

Algumas estratégias podem contribuir para o trabalho com turmas heterogêneas. O uso de materiais concretos, letras móveis, imagens, músicas, histórias, jogos, atividades orais e propostas em duplas ou pequenos grupos pode ampliar as possibilidades de participação.

A leitura realizada pelo professor também possui grande importância. Mesmo estudantes que ainda não conseguem ler convencionalmente podem acompanhar histórias, antecipar acontecimentos, observar imagens, comentar personagens e construir sentidos a partir dos textos.

Da mesma forma, a escrita coletiva permite que crianças com diferentes níveis de conhecimento participem de uma mesma proposta. O professor pode registrar as ideias apresentadas pelos estudantes e, durante esse processo, chamar atenção para palavras, letras e relações sonoras.

Outra possibilidade é organizar agrupamentos de acordo com os objetivos da atividade. Em alguns momentos, estudantes com conhecimentos semelhantes podem trabalhar juntos; em outros, a interação entre crianças com conhecimentos diferentes pode favorecer novas aprendizagens.

Mais importante do que utilizar uma grande quantidade de estratégias é compreender por que determinada estratégia está sendo utilizada. A escolha dos recursos precisa estar relacionada às necessidades dos estudantes e aos objetivos de aprendizagem.

Nesse sentido, o professor alfabetizador precisa assumir uma postura investigativa. Observar o estudante, identificar suas possibilidades, reconhecer suas dificuldades e experimentar diferentes formas de intervenção fazem parte do trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetizar em uma turma heterogênea é um desafio que exige planejamento, observação e flexibilidade. As diferentes especificidades presentes na sala de aula não devem significar redução das expectativas de aprendizagem, mas a busca por diferentes caminhos para que cada criança possa avançar.

A prática alfabetizadora inclusiva precisa considerar as necessidades dos estudantes sem afastá-los das experiências coletivas da turma. Adaptar materiais, utilizar diferentes recursos e oferecer maior apoio são formas de garantir o acesso ao conhecimento.

Conclui-se que o professor possui papel fundamental nesse processo, pois é responsável por organizar situações que possibilitem a participação e a aprendizagem de todos. Alfabetizar na diversidade significa, portanto, reconhecer as diferenças e transformar os desafios encontrados em possibilidades de ensino.

REFERÊNCIAS

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

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

WELLINGTON JOSÉ DA COSTA

RESUMO

Analisar a importância da ludicidade na intervenção psicopedagógica diante das dificuldades de aprendizagem, destacando sua contribuição para uma aprendizagem significativa na infância, busca compreender o lúdico como um importante recurso de investigação, mediação e intervenção, possibilitando ao psicopedagogo identificar dificuldades e potencialidades no processo de aprendizagem, a expressão, a interação, a criatividade e a construção do conhecimento, tornando o processo educativo mais significativo e prazeroso para a criança. Dessa forma, evidencia-se que a ludicidade pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, constituindo-se em estratégia relevante na atuação psicopedagógica e no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Ludicidade. Psicopedagogia. Dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT:

To analyze the importance of playfulness in psychopedagogical intervention in the face of learning difficulties, highlighting its contribution to meaningful learning in childhood. The study seeks to understand play as an important resource for investigation, mediation, and intervention, enabling the psychopedagogue to identify difficulties and potentialities present in the learning process. Playful activities promote expression, interaction, creativity, and knowledge construction, making the educational process more meaningful and enjoyable for children. Thus, playfulness can contribute to cognitive, affective, and social development, constituting a relevant strategy in psychopedagogical practice and in addressing learning difficulties.

Keywords: Playfulness. Psychopedagogy. Learning difficulties

1 INTRODUÇÃO

As atividades sem intencionalidade pedagógica, artificiais e sem planejamento continuam presentes nas escolas o intuito de alfabetizar, muitos professores tornam a alfabetização como algo ruim, desinteressante e monótono, ao invés de utilizaram-se de metodologias que estimulem esse processo de forma prazerosa despertando assim o interesse da criança pela leitura e escrita, com o objetivo realizar uma investigação com o foco na contribuição da ludicidade na intervenção do psicopedagogo, em crianças em fase de alfabetização, período esse em que as crianças começam a codificar e decodificar a escrita, a leitura, compreender suas funções; visa um olhar crítico para a ludicidade, como forma de desenvolver o aprendizado através de jogos, brincadeiras, vindo assim investigar a ludicidade como ferramenta utilizada na intervenção do psicopedagogo.

Com o objetivo de elucidar a importância do lúdico na alfabetização e na intervenção psicopedagógica, estimulando as crianças a serem autônomas e construtoras do seu próprio conhecimento de forma prazerosa e descontraída., o ensino de 9 anos, as crianças ingressam mais cedo na escola de ensino fundamental, com 6 anos de idade as crianças vêm de uma vivência na Educação Infantil, em que não havia a obrigatoriedade de aprenderem a ler e a escrever; a alfabetização era feita de forma representativa e lúdica, algo muito presente no cotidiano das crianças, havendo, assim, necessidade de valorizá-la no processo de introdução da alfabetização.

Para melhorar a compreensão e aprendizado dos alunos e desenvolver habilidades e atitudes e ao mesmo tempo inovar no ensino, e dessa forma foi visto os potenciais e limitações, como aplicá-lo e o que pode trazer ao ensino quando falamos em jogos, temos de levar em consideração o nível de conhecimento, a dinâmica de funcionamento e o grau de utilidade que esse jogo vai· proporcionar aos alunos e não apenas aplica·-lós como um passatempo para distração, ele é um estímulo, que causa uma compreensão e desenvolvimento intelectual e físico quando aplicado com uma intenção desenvolve um gosto por aprender.

DESENVOLVIMENTO

O jogo é colocado como um recurso pedagógico, pois essa estratégia faz com que o aluno use tanto a teoria como a prática e estude de forma atraente divertida e descontraída, assim sem perceber ele se desenvolve, fica mais criativo, espontâneo e o prazer de estudar; aspectos esses que o professor de não pode ignorar e deve aproveitar empregando-o em um conteúdo adequado, em um lugar, situação e materiais motivadores, principalmente em conteúdo que os alunos apresentem dificuldade em aprender.

O papel do professor é essencial no planejamento e seleção dos conteúdos a serem trabalhados por meio de jogos no contexto da sala de aula, adequando os jogos as potencialidades dos alunos e buscando diversifica· com o objetivo de explorar suas capacidades mentais e físicas, também é nesse momento que o papel desempenhado pelo professor é fundamental explicando que objetivo não é de ganhar ou perder, mas sim o de apreender conceitos, desenvolver habilidades, além da interação social, assim, o professor pode repetir o jogo quantas vezes quiser para assimilarem o conteúdo.

Auxiliar o professor, no processo de ensino, nesse sentido, além de ser o comunicador do conhecimento ele incentiva o aluno na construção do seu conhecimento e quando necessário interferir, apresentando novas situações e reflexões para que o aluno tenha condições de caminhar sozinho os jogos são uma ferramenta muito inovadora e motivadora que pode trazer contribuições aos alunos, escola e ajudar o professor que passam por constantes dificuldades, principalmente em conteúdos complexos na transmissão de conhecimento de forma atrativa, a criança se socializa de forma livre e autônoma, desenvolvendo é um processo pedagógico que alia o divertimento a aprendizagem, o jogo é democrático acessível a todos, onde estimula um grande interesse no sujeito no aprender atualmente fala-se muito da utilização na educação infantil, a base da aprendizagem escolar, que aspectos determinantes na vida escolar da criança são definidos.

Um ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos,

compreendendo que esta dimensão é composta pela diferença de ritmos e estilos de aprendizagem, modos culturais diversos e condições que podem favorecer a um quadro de ineficiência às demandas do ensino, a escola, juntamente com uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, assistentes sociais etc.), precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades. Se esta ordem de procedimentos não for respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar-se em um problema sério, que acarretará o fracasso escolar da crianças

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizarei referências bibliográficas e considerarei a importância do atendimento psicopedagógico, considerando a faixa etária e a necessidade de proporcionar momentos de ludicidade e interação com o meio. A psicopedagogia busca respostas para a dificuldade de aprendizagem em suas formas patológicas ou normais, busca compreender, estudar e intervir no processo de aprendizagem do indivíduo.

Partindo das hipóteses a serem levantadas nesse processo de investigação, unindo a teoria e prática, poderei, assim, fazer um link entre as contribuições que a ludicidade traz para a intervenção do psicopedagogo através de jogos e brincadeiras

,alfabetização, antes vista como uma ação mecanicista de codificação e decodificação, com o passar do tempo, vem sendo colocada como função social; não basta saber codificar/decodificar; é necessário que se aprenda a fazer uso da escrita e da leitura, de modo que as mesmas tenham valor social.

Segundo Ferreiro (1996, p.24):

> “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

Muitos educadores utilizam-se de métodos de alfabetização tradicionais pautados na transmissão de conhecimentos, utilizando-se de atividades mecânicas como cópias e reproduções de textos. De acordo com Carbonari e Silva (2001):

> [...] a cópia assim como a leitura oral origina-se a partir de estímulos textuais, e da maneira como vem sendo instituída e utilizada dentro das salas de aula ambas se configuram em reprodução textual, uma motora e outra sonora. O que é restritivo e pontual na concepção de alfabetização apenas como codificação e decodificação de signos. (Silva e Carbonari, 2001, p.97)

Dá-se ai a importância de um ambiente alfabetizador, acolhedor que estimule as crianças a construírem conhecimento partindo de vivências reais e prazerosas o brincar deve ser considerado desde a mais precoce infância através do brincar a criança criará laços de com o meio externo, obtendo laços afetivos com o outro, desenvolvendo ações individuais e coletivas desenvolvendo autonomia e socialização a dificuldade de aprendizagem pode se dar por não se considerar a criança como ser único e em transformação.

> Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento
>
> da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a interação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (LOPES, 2006, p.110).

Um ambiente alfabetizador facilita o processo de aquisição da leitura e escrita as atividades permanentes nessa fase são a leitura de diversas fontes de informação, gêneros e autores jornal, livros de histórias infantis, histórias em quadrinhos etc.; jogo de escrita, como letra móvel, caça palavras, forca, brincadeiras de faz de conta, nos ambientes interiores e exteriores da instituição, fazendo novas formas de interação da linguagem, organização de diversos materiais para que do jogo simbólico, possa obter um resultado como: livros de receitas, blocos de anotações etc.

Segundo Kato:

> [...] a função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (1986 apud FARIA e MELLO, 2005, p.07)

Segundo PIAGET (1971), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, ela precisa brincar para crescer as atividades lúdicas segundo Vygostky (1984, p. 29), reforçam o potencial associativo da criança, em função de proporcionar a possibilidade de estabelecimento de situações reais e imaginárias, ajudando a criança a viver processos reais, por meio de adequação de sistemas estabelecidos em atividades simbólicas começam a entender o real, separando assim o que é imaginação, fazendo assimilações a intervenção psicopedagógica, a ludicidade serve como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem, pois, através do lúdico, a criança absorve conhecimentos e torna-os significativos.

> Segundo Passerini (1998) apud Moratori (2003) os objetivos indiretos que as atividades lúdicas podem propiciar as crianças são: memória (visual, auditiva, cinestésica); orientação temporal e espacial (em duas e três dimensões); coordenação motora viso-manual (ampla e fina); percepção auditiva, percepção visual (tamanho, cor, detalhes, forma, posição, lateralidade, complementação), raciocínio lógico-matemático, expressão linguística (oral e escrita), planejamento e organização.

Segundo Berni:

> [...] a fundamental responsabilidade dos educadores no ambiente escolar: o desenvolvimento dos alunos através da aprendizagem que vai se dar pela mediação. Observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola, o professor deve intervir para reorganizar tal conhecimento, os elevando a outro patamar (BERNI, 2006, p.253)

A ludicidade é uma questão importante a ser discutida na educação, a criança desenvolve raciocínio lógico, cognitivo e emocional. É nas representações apresentadas nas brincadeiras, na interação com o outro, nos contextos de ludicidade que a criança se apropria do conhecimento de forma prazerosa, sendo de extrema importância no desenvolvimento cognitivo, psicológico e social da criança despertando assim a criança para ser ativa em seu processo de alfabetização

> A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes materiais adequados, assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar 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)

> "Se no primeiro momento há toda uma ênfase na teoria, no segundo momento a ênfase recai na prática. Se no primeiro momento o professor é uma espécie de espectador diante do que se propõe, no segundo momento ele passa a ser verdadeiramente um ator, que reflete, que questiona, que busca novas alternativas, o que implica, muitas vezes, numa reformulação daquilo que havia sido aprendido no momento anterior. A aprendizagem, nesse segundo momento, se renova e se amplia sob o comando da experiência, ou seja, à luz dos desafios concretos com que o docente se depara no cotidiano de sua prática". (2000, p. 72)

Ao ingressarem no ensino fundamental, com 6 anos, as crianças não têm maturidade para construir o conhecimento de forma tradicional. A alfabetização, nesse caso, torna-se um entrave, causando traumas psicológicos e dificuldades de aprendizagem e de conhecimentos prévios, singularidade que cada criança traz: o aprendizado é prazeroso; o professor propicia esses momentos, estabelecendo vínculos entre a imaginação e a realidade, tornando-os capazes de absorver os conteúdos sistemáticos, tornando-os significativos.

As atividades lúdicas em sala de aula devem ter como objetivo o ensino-aprendizagem, sendo utilizadas como ferramenta facilitadora na construção do conhecimento, com uma intencionalidade pedagógica de aprendizagem, são apontadas como falta de capacidade que os indivíduos têm de realizar determinada tarefa, os quais são encaminhados para acompanhamento psicopedagógico.

A ludicidade é uma questão importante a ser discutida na educação, pois através da ludicidade a criança desenvolve raciocínio lógico, cognitivo e emocional. É nas representações apresentadas nas brincadeiras, na interação com o outro, nos contextos de ludicidade que a criança se apropria do conhecimento de forma prazerosa, sendo de extrema importância no desenvolvimento cognitivo, psicológico e social da criança despertando assim a criança para ser ativa em seu processo de alfabetização

As brincadeiras e os jogos possibilitam que a criança explore

diferentes situações, formule hipóteses, desenvolva estratégias e encontre soluções para os desafios apresentados, essas experiências, ela aprende a observar, comparar, organizar informações e estabelecer relações entre diferentes elementos a maneira, o brincar não deve ser compreendido apenas como uma forma de entretenimento, mas como uma importante ferramenta pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento de competências necessárias ao processo de aprendizagem.

No processo de alfabetização, as atividades lúdicas podem contribuir significativamente para a apropriação da linguagem oral e escrita. Jogos com letras, palavras, imagens, histórias, músicas, rimas e atividades de associação possibilitam que a criança tenha contato com diferentes formas de representação da linguagem. Essas experiências podem estimular a atenção, a memória, a percepção e a consciência fonológica, tornando o processo de aprendizagem mais próximo da realidade e dos interesses infantis.

Ao brincar com outras crianças, o aluno aprende a compartilhar, esperar sua vez, respeitar regras, expressar opiniões e lidar com diferentes formas de pensar. Essas experiências para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para a construção de relações baseadas no respeito e na cooperação, o professor, nesse contexto, poderá planejar situações lúdicas que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos.

A ludicidade também pode ser utilizada como recurso de observação e intervenção pelo psicopedagogo por meio de jogos, brincadeiras e outras atividades, é possível observar aspectos relacionados à atenção, à comunicação, à interação, à memória, ao raciocínio e às estratégias utilizadas pela criança diante dos desafios. Essas informações podem auxiliar na compreensão das dificuldades e potencialidades apresentadas no processo de aprendizagem, contribuindo para o planejamento de intervenções mais adequadas às necessidades individuais.

Portanto, a utilização da ludicidade no ambiente educacional representa uma importante possibilidade de vivenciar e promover uma aprendizagem significativa e integral planejada de maneira intencional, Atividades lúdicas podem favorecer não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança. Brincar e aprender tornam-se processos que podem caminhar,

proporcionando experiências educativas mais significativas, participativas e prazerosas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Uma nova concepção sobre o papel do brincar. Páginas abertas, ano 29, n.21. P.34-5, 2004.

BERNI, Regiane Ibanez Gimenes. Mediação: um conceito central na teoria de Vygotsky. São Paulo, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial

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

CANCIAN, A. K. Uma prática colaborativa entre professores e pesquisadores. Anais do IV EBRAPEM, UNESP, Rio Claro, 2000

CARBONARI, Rosemeire e SILVA, Ana Cláudia da. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, Ligia (coord.) Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCENA, M. D. S. Planejamento estratégico e gestão do desempenho por resultados. São Paulo: Atlas, 2004.

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

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. O movimento lúdico. In:
___. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995, cap. 4, p.95-103.

A APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PEDRO FABIO PEREIRA DA SILVA

RESUMO

A pesquisa parte do reconhecimento de que muitos estudantes apresentam defasagens significativas em leitura, escrita e matemática, agravadas pelas desigualdades sociais e pelas interrupções no processo educativo ocorridas nos últimos anos.

Palavras-chave: avaliação diagnóstica; estratégias pedagógicas; educação inclusiva; anos iniciais.

1 A importância da Matemática na formação integral do estudante

A Matemática ocupa um lugar de destaque no currículo escolar por possibilitar o desenvolvimento do pensamento lógico, da capacidade de resolver problemas, da argumentação e da tomada de decisões fundamentadas. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa área do conhecimento desempenha papel essencial na construção das primeiras noções de número, espaço, grandezas, medidas, estatística e probabilidade, constituindo uma base indispensável para as aprendizagens futuras.

Entretanto, diversos estudos apontam que uma parcela significativa dos estudantes brasileiros conclui os primeiros anos da escolarização apresentando dificuldades em habilidades matemáticas consideradas essenciais. Resultados de avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), evidenciam defasagens relacionadas ao cálculo, à resolução de

problemas e à compreensão dos significados das operações, indicando a necessidade de intervenções pedagógicas sistemáticas.

Nesse contexto, a Matemática não deve ser compreendida como uma simples retomada de conteúdos não aprendidos. Trata-se de um processo contínuo de reorganização do ensino, baseado na identificação das necessidades dos estudantes e na implementação de estratégias capazes de promover avanços progressivos na aprendizagem.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino da Matemática deve favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, da capacidade investigativa e da resolução de problemas presentes no cotidiano. Dessa forma, a aprendizagem matemática ultrapassa a memorização de procedimentos e algoritmos, exigindo que os estudantes compreendam conceitos, estabeleçam relações e utilizem diferentes estratégias para resolver situações desafiadoras.

Nessa perspectiva, Smole e Diniz (2016) afirmam que aprender Matemática significa desenvolver formas de pensar, interpretar informações, argumentar e construir estratégias próprias de resolução. O estudante deixa de ser um simples executor de procedimentos para assumir papel ativo na construção do conhecimento.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Vygotsky (1998), que destaca a importância da interação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor, a aprendizagem ocorre por meio das relações estabelecidas entre o estudante, seus colegas, o professor e os diferentes instrumentos culturais. Assim, a mediação docente torna-se elemento essencial para favorecer a construção dos conceitos matemáticos.

2 A avaliação diagnóstica como ponto de partida para a recomposição das aprendizagens em Matemática

A avaliação diagnóstica representa um dos principais instrumentos para orientar o planejamento das ações voltadas à recomposição das aprendizagens. Antes de definir conteúdos ou selecionar metodologias, o professor necessita

compreender quais conhecimentos os estudantes já consolidaram e quais habilidades ainda demandam intervenções específicas.

Segundo Luckesi (2011), avaliar implica produzir informações que permitam tomar decisões pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de possuir caráter classificatório e passa a assumir função investigativa, oferecendo subsídios para a reorganização do ensino.

No ensino da Matemática, a avaliação diagnóstica pode ocorrer por meio da observação das estratégias utilizadas pelos estudantes para resolver problemas, da análise de registros escritos, de atividades práticas, de jogos, de entrevistas clínicas e de situações contextualizadas. Mais importante do que identificar respostas corretas ou incorretas é compreender o raciocínio desenvolvido durante a resolução das atividades.

Kamii (1990), fundamentada na teoria construtivista de Piaget, destaca que o erro constitui importante indicador do pensamento infantil. Ao analisar os procedimentos utilizados pelos estudantes, o professor consegue compreender quais conceitos já foram construídos e quais necessitam de novas experiências de aprendizagem.

Dessa forma, a avaliação diagnóstica torna-se o ponto de partida para o planejamento de intervenções pedagógicas individualizadas, evitando propostas homogêneas que desconsiderem a diversidade presente nas salas de aula.

3 A resolução de problemas como eixo estruturante do ensino da Matemática

Nas últimas décadas, a resolução de problemas consolidou-se como uma das principais abordagens para o ensino da Matemática. Em vez de apresentar procedimentos prontos para posterior aplicação, essa perspectiva propõe que os estudantes enfrentem situações desafiadoras, formulem hipóteses, testem estratégias e construam diferentes formas de resolução.

Segundo Onuchic e Allevato (2011), a resolução de problemas favorece o desenvolvimento do pensamento matemático, pois coloca o estudante diante de

situações que exigem análise, argumentação e tomada de decisões. Durante esse processo, o professor atua como mediador, incentivando a reflexão e promovendo discussões coletivas acerca das diferentes estratégias utilizadas.

A BNCC também reconhece a resolução de problemas como princípio organizador do ensino da Matemática, orientando que as atividades escolares promovam investigações, experimentações e conexões entre os conteúdos matemáticos e situações do cotidiano.

No contexto da recomposição das aprendizagens, essa abordagem apresenta vantagens significativas. Ao resolver problemas contextualizados, o estudante mobiliza conhecimentos prévios, identifica lacunas em sua compreensão e desenvolve novas estratégias para enfrentar desafios cada vez mais complexos.

Além disso, a socialização das diferentes formas de resolução amplia as oportunidades de aprendizagem, permitindo que os estudantes comparem procedimentos, argumentem e construam coletivamente novos conhecimentos.

4 O uso de materiais manipuláveis na construção dos conceitos matemáticos

Diversos estudos defendem que a aprendizagem matemática torna-se mais significativa quando os estudantes têm oportunidade de manipular objetos, experimentar diferentes estratégias e representar concretamente os conceitos estudados.

Lorenzato (2010) destaca que materiais manipuláveis constituem recursos didáticos capazes de favorecer a construção de conceitos abstratos, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entre esses materiais destacam-se blocos lógicos, material dourado, ábaco, tangram, sólidos geométricos, régua numérica, fichas e jogos matemáticos.

O uso desses recursos permite que os estudantes estabeleçam relações entre a experiência concreta e a representação simbólica, facilitando a compreensão de conceitos como sistema de numeração decimal, operações fundamentais, frações, medidas e geometria.

Entretanto, o simples uso dos materiais não garante a aprendizagem. É necessário que o professor organize situações didáticas intencionais, formule questionamentos, incentive a argumentação e conduza reflexões que possibilitem a construção do conhecimento matemático.

5 Jogos matemáticos e aprendizagem significativa

Os jogos pedagógicos representam importante estratégia para promover a recomposição das aprendizagens em Matemática. Além de despertar o interesse dos estudantes, favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico, da concentração, da memória, da cooperação e da autonomia.

Grando (2004) afirma que o jogo constitui uma situação privilegiada de aprendizagem, pois permite que o estudante elabore estratégias, formule hipóteses, teste possibilidades e aprenda com os próprios erros.

Durante o jogo, o erro deixa de representar fracasso e passa a ser compreendido como parte do processo de aprendizagem. Essa mudança de perspectiva reduz a ansiedade frequentemente associada ao ensino da Matemática e contribui para fortalecer a autoestima dos estudantes.

Jogos envolvendo cálculo mental, operações fundamentais, composição e decomposição de números, frações, geometria e raciocínio lógico podem ser incorporados ao planejamento pedagógico como instrumentos permanentes de recomposição das aprendizagens.

6.6 Tecnologias digitais e recomposição das aprendizagens

A ampliação do acesso às tecnologias digitais transformou significativamente as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Softwares educativos, plataformas digitais, aplicativos e jogos eletrônicos oferecem novas possibilidades para o ensino da Matemática, permitindo que os estudantes explorem conceitos por meio de diferentes linguagens e recursos interativos.

Segundo Moran (2018), as tecnologias educacionais favorecem a personalização da aprendizagem, possibilitando que cada estudante avance em

seu próprio ritmo. No contexto da recomposição das aprendizagens, esse aspecto assume grande relevância, pois permite que o professor proponha atividades diferenciadas conforme as necessidades identificadas na avaliação diagnóstica.

Entretanto, a utilização das tecnologias deve estar articulada aos objetivos pedagógicos. O recurso digital não substitui a mediação docente, mas amplia as possibilidades de interação, investigação e construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão apresentada, foi possível perceber que a avaliação diagnóstica ocupa lugar central nesse processo. Ao permitir que o professor conheça os saberes já construídos pelos estudantes, suas dificuldades, potencialidades e diferentes formas de aprender, a avaliação deixa de assumir uma função meramente classificatória e passa a constituir um instrumento de investigação e de tomada de decisões pedagógicas. Avaliar, nessa perspectiva, significa acompanhar, interpretar e intervir. Portanto, os resultados obtidos nas avaliações precisam estar efetivamente articulados ao planejamento, possibilitando que as ações pedagógicas sejam constantemente revistas e adequadas às necessidades identificadas.

Da mesma forma, verificou-se que a recomposição das aprendizagens demanda a diversificação das estratégias pedagógicas. Sequências didáticas, resolução de problemas, jogos pedagógicos, materiais manipuláveis, metodologias ativas, atividades colaborativas e tecnologias digitais podem ampliar significativamente as oportunidades de aprendizagem, desde que utilizados com intencionalidade pedagógica. Não é o recurso, isoladamente, que garante a aprendizagem, mas a forma como o professor o integra aos objetivos curriculares, realiza intervenções, promove questionamentos e acompanha os processos de construção do conhecimento. Assim, a mediação docente permanece fundamental, mesmo diante da ampliação dos recursos e das possibilidades metodológicas disponíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. A lei estabelece a garantia de direitos e de inclusão social e cidadania da pessoa com deficiência.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines*. Wakefield, MA: CAST, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Essa edição e os dados editoriais são confirmados pelo registro bibliográfico da Universidade de Brasília.

GRANDO, Regina Célia. *O jogo e a matemática no contexto da sala de aula*. São Paulo: Paulus, 2004. A obra aborda especificamente a utilização pedagógica dos jogos no ensino da Matemática e sua relação com o desenvolvimento do pensamento matemático.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KAMII, Constance. *A criança e o número*. 34. ed. Campinas: Papirus, 1990. Os dados bibliográficos dessa edição constam no registro da Biblioteca Digital e Sonora da UnB.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LORENZATO, Sérgio. *Para aprender matemática*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2015. A obra trata diretamente das relações entre inclusão, integração, políticas educacionais e práticas escolares.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. A referência bibliográfica da obra confirma a edição de 1995 pela Dom Quixote.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. *Resolução de problemas: teoria e prática*. Campinas: Papirus, 2011. A obra é diretamente relacionada ao eixo de resolução de problemas utilizado no capítulo de Matemática.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação*. Brasília, DF: UNESCO, 2016.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (org.). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001. A referência aparece em documentos acadêmicos como obra voltada à leitura, escrita e resolução de problemas em Matemática.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Os dados de edição, editora e ano são confirmados pelo registro da UnB.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998. A referência é confirmada pelo Repositório de Informação Acessível da UFRN.

EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA, INTERAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

PRISCILA DA SILVA SANTOS

RESUMO

A Educação Infantil constitui uma etapa da Educação Básica marcada pela centralidade das interações, das brincadeiras, das múltiplas linguagens e das experiências vividas pelas crianças nos diferentes contextos institucionais. Nesse cenário, a organização dos espaços, a escolha e a disponibilização de materiais, as materialidades, os tempos, os projetos e as formas de mediação docente assumem papel relevante na construção das experiências educativas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Materialidades. Espaços educativos. Práticas pedagógicas. Formação docente. Experiências.

A compreensão contemporânea da Educação Infantil está diretamente relacionada ao reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e cultural. Essa perspectiva rompe com uma concepção de criança como sujeito passivo que apenas recebe estímulos ou conhecimentos produzidos pelos adultos. Reconhecer a criança como sujeito implica considerar sua capacidade de participar ativamente das experiências, estabelecer relações, formular interpretações e produzir sentidos a partir das situações que vivencia.

Essa compreensão também se aproxima da perspectiva das culturas da infância, que reconhece as crianças como sujeitos que participam ativamente da construção de significados e produzem formas próprias de interpretar e vivenciar o mundo. Nessa direção, considerar as experiências infantis implica reconhecer que as crianças não apenas respondem às situações organizadas pelos adultos, mas também atribuem sentidos, estabelecem relações e produzem diferentes formas de participação nos contextos em que vivem. As culturas infantis são constituídas nas relações sociais e nas formas pelas quais as crianças interpretam, recriam e significam as experiências compartilhadas,

o que reforça a necessidade de considerar suas ações e produções como elementos constitutivos dos processos educativos (Sarmento, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra e produz cultura (Brasil, 2009). Essa concepção exige uma organização pedagógica capaz de reconhecer as diferentes formas pelas quais as crianças participam das experiências. A aprendizagem não ocorre exclusivamente por meio da linguagem verbal ou de propostas formalizadas. O corpo, o movimento, a exploração de objetos, a brincadeira, a música, as artes, as relações sociais e o contato com diferentes ambientes constituem formas de participação e produção de conhecimento.

Oliveira (2014) compreende o desenvolvimento infantil como processo sociocultural, no qual as crianças constroem conhecimentos nas relações estabelecidas com diferentes sujeitos e com os ambientes nos quais estão inseridas. Nessa perspectiva, a organização dos contextos educativos assume importância significativa. O desenvolvimento e a aprendizagem, portanto, não podem ser compreendidos de maneira isolada das relações sociais e das experiências vivenciadas pelas crianças em seus contextos de participação.
Essa compreensão também pode ser relacionada à perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, segundo a qual os processos de aprendizagem e desenvolvimento são constituídos nas relações sociais e nas experiências compartilhadas. Desse modo, os contextos educativos não funcionam apenas como espaços físicos nos quais as crianças permanecem, mas como ambientes sociais nos quais relações, interações, linguagens e diferentes formas de participação contribuem para a construção de conhecimentos e significados (Vygotsky, 1984).

A BNCC (Brasil, 2018) amplia essa compreensão ao estabelecer seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Entre eles, o direito de explorar é particularmente relevante para este estudo, pois envolve a possibilidade de explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias e elementos da natureza.

A compreensão da infância, entretanto, não pode ser desvinculada dos contextos educativos nos quais as experiências acontecem. A pedagogia da infância considera que as formas de organização dos ambientes, das relações e das experiências precisam dialogar com as características dos grupos e com os contextos institucionais em que as crianças participam. Assim, diferentes contextos podem produzir diferentes possibilidades de experiência, o que reforça a necessidade de compreender as práticas pedagógicas em relação às condições concretas em que são desenvolvidas (Gomes; Infantino, 2025).
Dessa maneira, quando uma professora disponibiliza diferentes materiais, reorganiza a sala em áreas de interesse, propõe experiências com texturas ou leva as crianças para um espaço externo relacionado ao projeto desenvolvido pelo grupo, não está simplesmente acrescentando recursos à rotina. Está reorganizando as condições nas quais as crianças poderão construir suas experiências.

A organização desses contextos precisa, portanto, considerar não apenas aquilo que a professora pretende ensinar, mas também as possibilidades de ação, interação, escolha, exploração e produção de sentidos que serão oferecidas às crianças. Nessa perspectiva, espaço, materiais, tempos, relações e propostas pedagógicas passam a constituir dimensões articuladas de uma experiência educativa que reconhece a criança como participante ativa do processo.

Assim, compreender a Educação Infantil a partir da experiência, da interação e da produção de sentidos significa reconhecer que as aprendizagens são construídas nas relações que as crianças estabelecem com outras crianças, com os adultos, com os objetos, com os espaços e com os diferentes elementos culturais presentes em seu cotidiano.

TEXTURAS, FORMAS E EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS

Outra dimensão recorrente nas experiências compartilhadas pelas professoras refere-se à utilização de diferentes texturas e formas. Na Educação Infantil, a exploração sensorial não deve ser compreendida apenas como atividade de estimulação. Ela pode constituir uma forma de investigação do mundo. Ao tocar, apertar, amassar, rasgar, comparar, empilhar, encaixar,

observar e transformar materiais, a criança estabelece relações com propriedades físicas e simbólicas dos objetos.

A BNCC reconhece o direito das crianças de explorar diferentes elementos, incluindo texturas, formas, cores, objetos, materiais e elementos da natureza (Brasil, 2018). Esse direito ganha concretude quando os ambientes educativos disponibilizam possibilidades reais de exploração.

A variedade de materiais, portanto, pode ampliar a experiência infantil não porque quanto maior a quantidade de materiais melhor será a proposta, mas porque diferentes materialidades oferecem diferentes possibilidades de ação. A experiência sensorial ganha significado quando a criança pode explorar, comparar, formular hipóteses, criar usos e estabelecer relações entre aquilo que percebe e aquilo que já conhece.

Nesse sentido, uma proposta com argila não produz necessariamente a mesma experiência que uma proposta com tecido, madeira, areia, folhas, papelão, pedras ou elementos metálicos. Cada material oferece resistências, temperaturas, pesos, sons, formas e possibilidades distintas de transformação.

A função pedagógica da professora consiste, nesse contexto, em criar condições para que essas possibilidades sejam descobertas e significadas pelas crianças. A experiência sensorial, portanto, não se reduz ao contato físico com os materiais, mas envolve ações, relações, linguagens e processos de significação que se constroem durante a exploração.

PROJETOS E SAÍDAS PEDAGÓGICAS: A EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DA SALA

As experiências relatadas pelas professoras também evidenciaram a importância dos projetos e das saídas pedagógicas. A saída pedagógica, quando desvinculada do currículo, pode transformar-se apenas em passeio. Quando articulada a um projeto, entretanto, pode constituir uma extensão da investigação realizada pelas crianças. Nesse caso, o espaço educativo ultrapassa os limites físicos da instituição. Museus, parques, praças, bibliotecas, espaços culturais, jardins, mercados, instituições científicas e outros lugares podem tornar-se territórios de investigação, observação, interação e produção de conhecimento.

Essa perspectiva está relacionada à concepção de currículo presente nas DCNEI, segundo a qual o currículo deve articular as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (Brasil, 2009).

A organização de projetos pode favorecer a continuidade das experiências e permitir que diferentes espaços, materiais e linguagens sejam articulados em torno de questões e interesses construídos com as crianças. Barbosa e Horn (2008) destacam a importância dos projetos pedagógicos na Educação Infantil, compreendendo-os como possibilidades de organizar experiências que ultrapassam propostas isoladas e favorecem a articulação entre diferentes conhecimentos e linguagens.

A saída pedagógica passa, então, a ser compreendida como parte de uma sequência de experiências: antes da saída, durante a experiência e depois da saída

Antes da saída, podem ser mobilizados conhecimentos prévios, perguntas, hipóteses e expectativas. Durante a experiência, as crianças podem observar, explorar, comparar, perguntar, registrar e interagir com diferentes elementos do território. Depois, podem retomar aquilo que vivenciaram, compartilhar descobertas, produzir registros, reorganizar hipóteses e estabelecer novas relações. Assim, considera-se que a potência pedagógica não está apenas no local visitado, mas na continuidade construída antes, durante e depois da experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar experiências pedagógicas compartilhadas por dez professoras da Educação Infantil pertencentes a diferentes redes de ensino, procurando compreender quais práticas foram percebidas pelas participantes como especialmente potentes para favorecer o interesse e a participação das crianças.

A análise permitiu compreender que a potência de uma experiência pedagógica não está localizada exclusivamente em um determinado material, objeto ou atividade. Ela resulta de uma combinação entre espaço, tempo, materialidade, intencionalidade, participação infantil e mediação docente. Essa

compreensão está em consonância com a perspectiva de uma Educação Infantil que reconhece a criança como sujeito histórico, social e cultural e que compreende as experiências como construídas nas relações estabelecidas nos contextos educativos (Brasil, 2009; Oliveira, 2014; Sarmento, 2004).

Os projetos e as saídas pedagógicas, por sua vez, demonstraram que os espaços educativos podem ultrapassar os limites físicos da instituição. Quando articuladas a projetos, as experiências externas podem ampliar perguntas, observações, investigações e relações com o território. Nesse sentido, a proposta

pedagógica ganha continuidade e passa a estabelecer relações entre diferentes espaços, tempos, conhecimentos e experiências (Barbosa; Horn, 2008).

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. ***Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional***. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. ***Por amor e por força: rotinas na educação infantil***. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (org.). ***Educação infantil: pra que te quero?*** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. ***Projetos pedagógicos na educação infantil***. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

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

CARVALHO, Maria Inez Campos de; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba. **Organização do espaço em instituições pré-escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
p. 107-130.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. **Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores**. *Em Aberto*, Brasília,
v. 30, n. 100, p. 23-36, 2017.

EVANGELISTA, Lidiane Pereira; ALVES, Camila Vieira da Rosa; DIAS, Julice. **As materialidades como um fundamento para o trabalho docente na Educação Infantil**. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [S. l.], 2023. DOI: 10.20873/uft.rbec.e15269.

FOCHI, Paulo Sergio. ***Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva***. Porto Alegre: Penso, 2015.

GOMES, Lisandra Ogg; INFANTINO, Agnese. **Pedagogia da infância e contextos educativos no Brasil e na Itália**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 51, 2025. DOI: 10.1590/S1678-4634202551289949por.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, 2001. DOI: 10.1590/S1517-97022001000200003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. ***Educação infantil: fundamentos e métodos***. São Paulo: Cortez, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana

Beatriz (org.). ***Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação***. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos et al. **Bebês, materialidade e objetos técnicos na primeira infância no Brasil e na França**. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 18, 2022. DOI: 10.12957/childphilo.2022.58124.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. ***A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores***. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PSICOPEDAGOGIA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

ROSIANE MARIA DA SILVA

RESUMO

A aprendizagem constitui um processo complexo, multidimensional e atravessado por aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e pedagógicos. No contexto escolar, as dificuldades de aprendizagem representam um desafio para professores, famílias e demais profissionais envolvidos com o desenvolvimento dos estudantes, especialmente quando são compreendidas de maneira individualizante ou associadas a rótulos que podem limitar as possibilidades de aprendizagem. Nesse cenário, a Psicopedagogia apresenta contribuições relevantes para a compreensão dos processos de aprender e das condições que podem favorecer ou dificultar esse percurso

Palavras-chave: Psicopedagogia. Aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem. Psicopedagogia institucional. Trabalho colaborativo.

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia pode contribuir justamente para deslocar esse olhar. Em vez de buscar imediatamente uma explicação individual para o insucesso escolar, a perspectiva psicopedagógica permite investigar as relações estabelecidas entre sujeito, conhecimento, professor, família, instituição e contexto social. Essa compreensão não significa negar a existência de características individuais ou de situações que possam demandar acompanhamento especializado, mas reconhecer que uma dificuldade de aprendizagem precisa ser analisada em sua complexidade e em suas diferentes dimensões.

Paín (1985) contribui para essa perspectiva ao compreender os problemas de aprendizagem como fenômenos que demandam investigação cuidadosa, evitando explicações precipitadas. O diagnóstico, nessa concepção, não deve ser entendido como simples classificação do sujeito, mas como processo de compreensão das condições que participam de sua relação com o

aprender. Essa perspectiva é particularmente importante no ambiente escolar, no qual determinadas dificuldades podem estar relacionadas não apenas ao sujeito, mas também às experiências escolares, às formas de ensino, às relações estabelecidas e às oportunidades oferecidas.

No espaço escolar, essa perspectiva ganha particular relevância por meio da atuação psicopedagógica institucional. Segundo Bossa (2000), o trabalho psicopedagógico institucional envolve a compreensão das relações entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, bem como das condições em que o conhecimento é construído. Dessa maneira, a atuação do psicopedagogo não deve ser compreendida apenas como atendimento individual ao estudante que apresenta alguma dificuldade, mas também como possibilidade de participação na reflexão sobre as práticas, as relações e as condições institucionais que interferem nos processos de aprendizagem.

Nesse sentido, a presença do psicopedagogo na escola não deve significar a transferência da responsabilidade pelo ensino ou pela aprendizagem. O professor possui papel fundamental na organização das situações pedagógicas, na mediação dos conhecimentos, na observação cotidiana dos estudantes e na avaliação de seus processos de aprendizagem. Zabala (1998) destaca a importância de analisar a prática educativa considerando as decisões relacionadas à organização dos conteúdos, às estratégias, aos recursos, às relações estabelecidas e às formas de avaliação. O diálogo entre professor e psicopedagogo pode, portanto, ampliar as possibilidades de compreensão e intervenção, sem retirar de nenhum dos profissionais suas responsabilidades específicas.

1.1 A constituição da Psicopedagogia e seu objeto de estudo

A Psicopedagogia constitui-se como um campo de conhecimento interdisciplinar voltado à compreensão dos processos de aprendizagem. Sua construção histórica está relacionada à aproximação de diferentes áreas que procuram compreender o desenvolvimento humano, a educação e as dificuldades encontradas pelos sujeitos em seus percursos de aprendizagem.

Sua característica interdisciplinar não significa simplesmente reunir conhecimentos de diferentes áreas. Implica estabelecer relações entre diferentes perspectivas para compreender um fenômeno que, por sua própria

complexidade, não pode ser explicado a partir de um único campo de conhecimento.

Bossa (2000) compreende a Psicopedagogia como uma área voltada ao estudo da aprendizagem humana, considerando as condições em que ela ocorre, os fatores que podem interferir em seu desenvolvimento e as possibilidades de intervenção. Nesse sentido, o sujeito não é compreendido apenas a partir de seu desempenho escolar, mas em sua relação com o conhecimento, consigo mesmo e com os diferentes contextos nos quais está inserido.

Zenicola, Barbosa e Carlberg (2007) também destacam o caráter plural da Psicopedagogia, ressaltando a necessidade de articular diferentes saberes para compreender o sujeito que aprende. Essa perspectiva permite superar uma visão fragmentada na qual cada dificuldade é imediatamente associada a uma única causa.

A interdisciplinaridade assume, portanto, função essencial. Aspectos psicológicos, pedagógicos, sociais, afetivos e culturais podem participar de diferentes maneiras dos processos de aprendizagem. O trabalho psicopedagógico busca estabelecer relações entre esses elementos, sem reduzir o sujeito a qualquer uma dessas dimensões.

Fernández (1990) acrescenta uma dimensão importante ao discutir a autoria do pensamento. Para a autora, aprender envolve não apenas apropriar-se de informações, mas também constituir-se como sujeito capaz de pensar, questionar, criar e produzir sentidos. A aprendizagem possui, dessa maneira, uma dimensão subjetiva que precisa ser considerada.

Essa compreensão é fundamental porque permite abandonar uma visão segundo a qual aprender seria simplesmente receber informações transmitidas por alguém. O sujeito participa ativamente da construção de seus conhecimentos, estabelecendo relações entre aquilo que já conhece, aquilo que vivencia e aquilo que lhe é apresentado. A Psicopedagogia, portanto, não deve ser reduzida a uma prática de reforço escolar. Sua atuação envolve investigação, prevenção, acompanhamento e intervenção sobre diferentes condições que participam da aprendizagem. Weiss (2008) ressalta a importância de uma postura investigativa diante das dificuldades escolares, considerando

a história do sujeito e o contexto em que a queixa aparece.

Dessa maneira, a dificuldade de aprendizagem não deve ser imediatamente transformada em diagnóstico definitivo. Ela constitui uma situação que demanda investigação, acompanhamento e revisão das hipóteses formuladas ao longo do processo.

A aprendizagem como processo multidimensional

A aprendizagem não ocorre de maneira linear e não pode ser explicada exclusivamente pela capacidade cognitiva individual. Ela envolve relações entre sujeito, conhecimento, experiências anteriores, linguagem, cultura, afetividade, condições sociais e mediações pedagógicas.

Piaget (1999) compreende o desenvolvimento cognitivo como um processo ativo, no qual o sujeito constrói conhecimentos por meio da interação com o meio. Essa perspectiva permite compreender que a criança não é receptora passiva das informações, mas participa da construção de estruturas que lhe possibilitam interpretar e organizar a realidade.

Vygotsky (2007), por outro lado, enfatiza a importância das relações sociais e culturais no desenvolvimento humano. O conhecimento é construído por meio de processos de mediação, linguagem e interação, o que evidencia a importância das relações estabelecidas no contexto educativo.

Essas duas perspectivas possuem diferenças teóricas importantes e não devem ser apresentadas como se fossem equivalentes. Entretanto, ambas contribuem para superar uma concepção passiva do sujeito diante da aprendizagem. Em diferentes caminhos teóricos, o estudante aparece como sujeito ativo, cuja relação com o conhecimento ocorre em interação com o meio.

Wallon (1998) amplia essa discussão ao enfatizar a integração entre afetividade, motricidade e inteligência. O desenvolvimento não pode ser fragmentado em dimensões independentes, uma vez que o sujeito se constitui na relação dinâmica entre diferentes aspectos.

Essas contribuições possuem implicações importantes para a prática escolar. Quando um estudante não responde a determinada proposta, a pergunta não deve ser apenas "o que há de errado com ele?". Também é necessário perguntar: que conhecimentos prévios estão envolvidos? Como a proposta foi apresentada? Que mediações foram oferecidas? Que condições de participação

estão disponíveis? Que relações o estudante estabelece com aquela atividade?

Zabala (1998) destaca que a prática educativa precisa ser analisada em sua complexidade. Organização dos conteúdos, estratégias didáticas, relações interativas, recursos, agrupamentos, avaliação e concepções de ensino interferem na experiência educativa.

Dessa maneira, uma dificuldade identificada durante uma atividade pode indicar tanto a necessidade de uma intervenção específica com o estudante quanto a necessidade de revisão da própria proposta pedagógica. A análise psicopedagógica contribui justamente para ampliar as hipóteses e evitar conclusões precipitadas.

O sujeito aprendente e a autoria do pensamento

Compreender o estudante como sujeito aprendente significa reconhecer que ele participa ativamente do processo de construção do conhecimento. Não se trata apenas de considerar o que ele sabe ou não sabe, mas compreender como estabelece relações com aquilo que aprende.

Fernández (1990) atribui importância à autoria do pensamento, entendendo que o sujeito precisa reconhecer-se como alguém capaz de pensar e produzir conhecimentos. Experiências escolares marcadas repetidamente pelo fracasso podem afetar essa relação com o conhecimento.

Quando uma criança escuta reiteradamente que não sabe, que é incapaz ou que não acompanha os demais, a dificuldade deixa de ser apenas uma situação pedagógica e pode passar a fazer parte da maneira como ela própria se percebe. Por essa razão, o trabalho psicopedagógico precisa contribuir para reconstruir possibilidades.

Nesse sentido, uma intervenção não deve estar voltada somente à correção de uma habilidade que ainda não foi desenvolvida. É necessário considerar também a relação do sujeito com o aprender, suas experiências anteriores, suas expectativas e as condições oferecidas para que possa experimentar diferentes caminhos.

Paín (1985) contribui para essa análise ao compreender os problemas de aprendizagem como fenômenos que precisam ser investigados considerando diferentes dimensões. A dificuldade não deve ser observada apenas pelo

resultado final, mas pelo processo que conduz até ele.

Essa perspectiva aproxima-se da ideia de que avaliar é também compreender. Observar estratégias, erros, tentativas, formas de participação e respostas às mediações pode produzir informações importantes para orientar novas intervenções.

Assim, o sujeito aprendente não deve ser definido pela dificuldade que apresenta em determinado momento. A dificuldade representa uma situação a ser compreendida, e não uma identidade.

A participação da família

A família constitui uma dimensão importante da trajetória de aprendizagem, mas sua participação não deve ser compreendida a partir de uma lógica de culpabilização.

As famílias possuem diferentes condições materiais, culturais, profissionais e afetivas. Suas formas de participação também são diversas.

A escola precisa reconhecer essas diferenças e construir estratégias de comunicação que favoreçam a participação possível de cada responsável.

Informações familiares podem contribuir para compreender aspectos da história do estudante, experiências anteriores, mudanças recentes e formas de interação observadas em outros contextos.

Entretanto, essas informações precisam ser analisadas cuidadosamente.

A escola não deve transformar a comunicação com a família em uma lista de acusações. Da mesma maneira, a família não deve ser considerada responsável isoladamente pelas dificuldades apresentadas no espaço escolar.

A articulação entre escola e família

A relação entre escola e família precisa ser baseada em diálogo e corresponsabilidade.

O objetivo não deve ser estabelecer quem é culpado pela dificuldade, mas compartilhar informações que contribuam para a compreensão do estudante e para a construção de estratégias.

O psicopedagogo pode atuar como mediador dessa comunicação quando necessário, favorecendo uma relação mais organizada e centrada no

desenvolvimento. Essa mediação precisa preservar a ética, a confidencialidade e o respeito.

É importante também evitar a circulação desnecessária de informações que possam expor ou estigmatizar o estudante.

Interdisciplinaridade e rede de apoio

Algumas situações podem exigir a contribuição de diferentes áreas profissionais. Psicologia, fonoaudiologia, medicina, assistência social e outros campos podem contribuir em circunstâncias específicas. Entretanto, a interdisciplinaridade não deve significar fragmentação. Encaminhar um estudante para diferentes profissionais não significa, por si só, construir uma rede de apoio. A articulação precisa ocorrer de maneira planejada, respeitando as atribuições de cada profissional e evitando que o estudante seja reduzido a uma sucessão de diagnósticos. A escola continua tendo responsabilidade sobre o percurso educacional do estudante, mesmo quando outros profissionais são envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicopedagogia pode contribuir para a investigação, prevenção, acompanhamento e intervenção nos processos de aprendizagem, considerando o sujeito em sua relação com o conhecimento, com os outros e com o contexto no qual está inserido. As contribuições de Bossa, Fernández, Paín, Piaget, Vygotsky, Wallon, Weiss, Scoz, Freire, Zabala, Libâneo e Zenicola, Barbosa e Carlberg permitiram compreender a aprendizagem a partir de diferentes perspectivas. Embora esses autores possuam fundamentos teóricos distintos, suas contribuições possibilitam construir uma compreensão que reconhece a complexidade do processo de aprender.

A aprendizagem envolve aspectos cognitivos, sociais, afetivos, culturais e pedagógicos. Por essa razão, uma dificuldade não deve ser automaticamente interpretada como incapacidade individual. A análise demonstrou também a importância de compreender a queixa escolar de maneira investigativa. O estudante que apresenta dificuldade não deve ser definido por aquilo que ainda

não consegue realizar. É necessário observar suas estratégias, seus conhecimentos prévios, suas formas de participação, suas relações com o conhecimento e as condições em que a dificuldade aparece.

Essa perspectiva contribui para evitar processos de rotulação e redução das expectativas pedagógicas. A parceria entre professor e psicopedagogo mostrou-se outro aspecto fundamental.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Siqueira; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra (org.). **A produção do conhecimento: métodos e técnicas de pesquisa em Psicopedagogia**. São Paulo: Memnon, 2002.

BOSSA, Nádia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o**

desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1998.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 13. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

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

1998. ZENICOLA, Ana Maria; BARBOSA, Laura Monte Serrat;

CARLBERG, Simone.
Psicopedagogia: saberes, olhares, fazeres. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2007.

INTERVENÇÕES NEUROPSICOPEDAGÓGICAS COM ATIVIDADES DIFERENCIADAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

LUCIANO DE OLIVEIRA FURTADO[15]

RESUMO

A Neuropsicopedagogia na Educação Especial exerce importante influência na compreensão das dificuldades e potencialidades dos educandos, ao integrar conhecimentos de diferentes campos do saber como Neurociência, Psicologia e Pedagogia. O objetivo do estudo é descrever as atividades diferenciadas, baseadas nas abordagens neuropsicopedagógicas, que podem ser aplicadas no contexto escolar. Foi realizada uma pesquisa exploratória bibliográfica, com abordagem qualitativa, de livros, teses, dissertações e artigos científicos publicados na base de dados do Portal de Periódico da Capes e do Google Acadêmico. A pesquisa mostra que as intervenções neuropsicopedagógicas podem envolver atividades diferenciadas lúdicas e multissensoriais responsáveis por estimular habilidades relacionadas à linguagem, socialização, memória e funções executivas, sendo aplicadas de acordo com as limitações identificadas e com as etapas do desenvolvimento infantil. Dessa maneira, evidenciou-se que as principais atividades destacadas pelos estudos englobam o uso de jogos educativos; metodologias ativas; tecnologias assistivas; e intervenções baseadas na ABA.

Palavras-chave: neuropsicopedagogia; intervenções neuropsicopedagógicas; educação especial.

INTRODUÇÃO

No âmbito da Educação Básica, a Educação Especial é citada como uma modalidade de ensino que visa assegurar o acesso, a permanência, a participação e desenvolvimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e outras dificuldades de aprendizagem, de modo inclusivo e equitativo. Essa modalidade permanece orientada pelos princípios da Educação Inclusiva que defende a igualdade de oportunidades e respeito à diversidade, a partir da prática de atividades pedagógicas adaptadas,

[15] Graduação em Educação Especial pelo Centro Universitário ETEP **(2025)**.

acessíveis e de acordo com o atendimento educacional especializado (AEE) (BOFF; MACHADO, 2024).

A Neuropsicopedagogia na Educação Especial exerce importante influência na compreensão das dificuldades e potencialidades dos educandos, ao integrar conhecimentos de diferentes campos do saber como Neurociência, Psicologia e Pedagogia. Com isso, propicia a identificação de fatores cognitivos, emocionais e comportamentais que impactam no desenvolvimento escolar, contribuindo com a incorporação de estratégias e intervenções mais direcionadas e eficazes (MESAVILA *et al*., 2025).

Partindo desse pressuposto, a problemática investigada se concentra no seguinte questionamento: quais atividades diferenciadas, com ênfase nas abordagens neuropsicopedagógicas, estão sendo aplicadas no contexto escolar para promover o desenvolvimento e aprendizados dos alunos?

Nesse contexto, reconhece-se que as intervenções psicopedagógicas estão sendo utilizadas para atender as necessidades e minimizar as limitações de alunos com variados déficits e dificuldades de aprendizagem na Educação Básica (COSTA, 2023). Um estudo com crianças disléxicas mostra que as atividades lúdicas e práticas multissensoriais favorecem a percepção para conteúdos e situações importantes, ampliando as possibilidades de aprendizagem, principalmente quando implementadas de modo precoce (BARNABÉ *et al*., 2026). Essas atividades também estão sendo adotadas para facilitar a comunicação e apoiar o aprendizado de crianças autistas (SÁ *et al*., 2019) e com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (SILVA *et al*., 2026).

O objetivo geral do estudo é descrever as atividades diferenciadas, baseadas nas abordagens neuropsicopedagógicas, que podem ser aplicadas no contexto escolar. Por sua vez, os objetivos específicos incluem: compreender quais os princípios e fundamentos da Educação Especial; analisar as contribuições da Neuropsicopedagogia na Educação Especial; e enfatizar a importância das intervenções psicopedagógicas para o desenvolvimento dos alunos no âmbito da Educação Especial.

A relevância social e científica do tema relaciona-se com a essencialidade de reunir informações sobre o processo de aprendizagem de alunos que compõem a Educação Especial, a partir de intervenções baseadas nos princípios da Neuropsicopedagogia. A presente pesquisa, além de fomentar a atualização da literatura científica, oferece dados essenciais para orientar os profissionais e responsáveis pelas crianças a respeito das contribuições dessas intervenções no fortalecimento da inclusão e crescimento integral das mesmas.

ASPECTOS TEÓRICOS

Reflexões sobre a Educação Especial

Historicamente, a Educação Especial passou por importantes transformações ao longo do tempo, consolidando-se formalmente na estrutura educacional brasileira, a partir da década de 1960, em que o atendimento pedagógico pode ser aprimorado, contribuindo com a inclusão de alunos com deficiências auditivas e visuais. Esse avanço exigiu mudanças nas práticas pedagógicas, nas metodologias de ensino e na organização escolar, considerando a diversidade e formas de aprendizagem presentes no ambiente educacional (MESAVILA *et al*., 2025)

Nesse contexto, a evolução das práticas pedagógica da Educação Especial evidenciou a necessidade de superar concepções baseadas em padrões de normalidade que, durante muitos anos, foram responsáveis por excluir alunos da Educação Básica e perpetuar estigmas sociais. Com base nisso, pode-se compreender o papel da Educação Especial na garantia do acesso e permanência dos estudantes no ambiente escolar, fomentando a inclusão, a participação social, a autonomia e o desenvolvimento escolar, condições que fundamental a construção de uma sociedade mais democrática, justa e equitativa (MESAVILA *et al*., 2025).

Conforme relatam Boff e Machado (2024) a Educação Especial e a Educação Inclusiva não são sinônimas, sendo a primeira conceituada como uma modalidade de ensino transversal, incorporada em todos os níveis, etapas e particularidades que constituem a Educação Básica. Portanto:

> [...] a educação especial tem como objetivo assegurar: a) a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) a estes estudantes, b) a formação de professores para o AEE, assim como para os demais profissionais da educação visando à inclusão escolar, c) a participação da família e da comunidade, a acessibilidade em todas as suas dimensões — arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, e d) a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BOFF; MACHADO, 2024, p. 03).

A importância da Educação Especial relaciona-se com sua atuação na construção de ambientes mais democráticos e acolhedores, responsáveis por oportunizar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos educandos, além de ofertar assistência individualizada e personalizada. Desse modo, as atividades pedagógicas são adaptadas e direcionadas para atender as limitações e necessidades de cada aluno, o que minimiza as barreiras de aprendizagem e efetivam o direito à educação de qualidade para todos (BOFF; MACHADO, 2024).

Diante desses pressupostos, é possível definir a Educação Especial na perspectiva inclusiva, uma vez que as Políticas Públicas da sociedade contemporânea estão embasadas nos princípios de direitos humanos e justiça social que regem o sistema educacional. Assim:

> [...] o direito à educação implica que estudantes com deficiência, antes invisíveis em escolas especializadas, possam se desenvolver de forma mais plena nos aspectos cognitivo e social. Ademais, a educação inclusiva oportuniza ganhos para todos os envolvidos no processo educativo, permitindo uma vivência com as diferenças humanas e um convívio completo na sociedade (BOFF; MACHADO, 2024).

Funada (2025) complementa essa concepção e enfatiza que a Educação Especial pode ser inserida no marco inclusivo ao longo da história do sistema educativo brasileiro, pois inicialmente foi marcada por práticas segregacionistas e por aspectos que possuíam a mera finalidade de assegurar o acesso a educação. Por outro lado, a Educação Inclusiva exerce trabalho além dessa garantia formal, rompendo com as barreiras classificatórias e meritocráticas, proporcionando suporte técnico e sobretudo, o reconhecido da diversidade e dos diferentes ritmos e modos de aprender.

A Educação Inclusiva tem como principal finalidade assegurar a todos os alunos o direito a uma educação de qualidade em todas as fases da Educação Básica. Esse processo exige a valorização das singularidades e das necessidades físicas, cognitivas e comportamentais dos estudantes. Além disso, envolve a implementação de práticas pedagógicas e estratégias de ensino capazes de favorecer a ampliação das possibilidades de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e para a melhoria do rendimento escolar dos educandos (AZEVEDO; SANTOS; DANTAS, 2023).

As contribuições da Neuropsicopedagogia na Educação Especial

A aprendizagem envolve elementos e condições complexas, uma vez que depende de diferentes sistemas neurais do cérebro, responsáveis pelo funcionamento da cognição, emoção e comportamento. Diante disso, a Neuropsicopedagogia é uma área que estuda as bases neurocientíficas da aprendizagem, com o intuito de observar as particularidades dessas funções e seu papel no processo educativo (BORGES, 2025).

Segundo Reduzino (2024) a Neuropsicopedagogia busca entender como se dá o processamento das informações, do funcionamento da mente humana e a aprendizagem, com apoio de abordagens multidimensionais e domínio de conceitos relacionados à Neurociência, Psicologia e Pedagogia. Para Funada (2025, p. 142):

> Em vez de naturalizar déficits, essa abordagem busca mapear as singularidades neurocognitivas de cada aprendiz, como atenção, memória de trabalho, linguagem e funções executivas, e traduzir esse conhecimento em adaptações didáticas, tecnologias assistivas e rotinas de ensino que potencializem a aprendizagem. Assim, a neuropsicopedagogia atua como ponte entre o diagnóstico funcional e a práxis pedagógica, orientando intervenções que sejam ecologicamente válidas, ou seja, aplicáveis no cotidiano da escola, e sensíveis ao contexto sociocultural do sujeito.

Um conceito central que fundamenta os estudos dessa área refere-se à plasticidade neural, em que o cérebro infantil é dotado de elevada capacidade de reorganização, o que demonstra que intervenções precoces na primeira infância podem recrutar áreas alternativas e minimizar os déficits de desenvolvimento (BARNABÉ *et al*., 2026). A neuroplasticidade é definida por Prediger, Carvalho e Cardoso (2025) como a capacidade do cérebro de modificar suas conexões neurais em resposta às experiências, aprendizagem e adaptações necessárias ao longo da vida, com o objetivo de recuperar e compensar as funções comprometidas.

Na visão de Mercado (2022) a neuroplasticidade é amplamente aplicada em intervenções precoces realizadas nos primeiros anos de vida, contribuindo para que as crianças desenvolvam processos de reorganização e adaptação cerebral diante dos estímulos oferecidos pelo meio em que vivem. Essas intervenções têm como objetivo potencializar o funcionamento neuronal relacionado ao desenvolvimento da linguagem, das habilidades sociais e das capacidades psicomotoras, favorecendo um desenvolvimento mais integral e adequado às necessidades infantis.

De acordo com Barnabé *et al*. (2026, p. 07) “essa visão sustenta a eficácia de práticas multisensoriais, que envolvem visão, audição e movimento, favorecendo a consolidação de conexões neurais necessárias para leitura e escrita”. Nesse cenário, a atuação da Neuropsicopedagogia na Educação Especial e Inclusiva tem propiciado importantes avanços no desenvolvimento de alunos que apresentam déficits de aprendizagem e distúrbios caraterizados por comportamentos neurodivergentes, que afetam o desempenho escolar e as relações interpessoais como um todo (REDUZINO, 2024). Para Alcantara *et al*. (2025, p. 1981):

> [...] essa área busca interpretar como o cérebro processa informações, constrói significados e reage aos estímulos pedagógicos, permitindo ao educador identificar fatores que interferem no desempenho escolar. A partir dessa compreensão, torna-se possível planejar intervenções que respeitem as diferenças individuais e promovam o progresso de cada aluno de acordo com seu ritmo e suas capacidades.

Ao analisar a relação entre os aspectos emocionais e sua influência na aprendizagem, a Neuropsicopedagogia fornece o embasamento necessário para trabalhar a motivação e autoestima do indivíduo, essenciais para o aprimoramento das habilidades técnicas. Com isso, busca intervir de modo lúdico e humanizado, ampliando as oportunidades de alfabetização e socialização infantil, valorizando a diversidade e potencializando o crescimento integral da criança (BARNABÉ *et al*., 2026).

O aspecto lúdico, quando bem conduzido pelos educadores e devidamente inserido na rotina escolar e respeitando o contexto curricular, proporciona melhor socialização, comunicação e atenção para o conteúdo que se pretende trabalhar. Através da ludicidade, o aluno consegue se expressar mais facilmente e permanecer mais ativo nos processos dinâmicos e criativos (SILVESTRINI, 2019).

A personalização do ensino é reconhecida por Alcantara *et al.* (2025) como um princípio fundamental da Neuropsicopedagogia, pois tem como objetivo primordial permitir que cada criança adquira o conhecimento conforme suas dificuldades e especificidades. Assim, defende que os métodos e abordagens de ensino precisam estar direcionadas para as etapas de crescimento do aluno, priorizando a aprendizagem significativa por meio da adaptação e flexibilização das atividades.

O neuropsicopedagogo é o profissional que desempenha a avaliação neuropsicopedagógica, estabelecendo os métodos de avaliação, elaborando planejamento pedagógico e propostas curriculares para colocar em prática o ensino personalizado. Ao trabalhar com outros profissionais como psicólogos, educadores e clínicos, atua no desenvolvimento psicoeducacional por meio da reabilitação neurocognitiva de crianças com dificuldades de aprendizagem e diferentes características educacionais especiais (REDUZINO, 2024).

De acordo com Costa (2023, p. 09-10):

> Após o diagnóstico realizado por outros especialistas, no ambiente escolar, o neuropsicopedagogo poderá atuar juntamente com as famílias, em um trabalho de planejamento e intervenção pedagógica, com o objetivo de progressão e intervenção em seu desenvolvimento da aprendizagem, considerando sempre os limites de cada aluno. Para a escola sob o contexto inclusivo de inclusão, a presença desse profissional pode ser considerado um apoio importante, tanto em aspectos pedagógicos, quanto em questões psicológicas.

Com isso, “o neuropsicopedagogo auxilia na identificação de dificuldades de aprendizagem, orienta professores e familiares e propõe estratégias que favoreçam o desenvolvimento das habilidades dos estudantes” (SILVA *et al.*, 2026, p. 03). No entanto, segundo Sousa Junior e Freire (2021), o trabalho

do neuropsicopedagogo não é atuar exclusivamente nos problemas de aprendizagem ou deficiências, mas também se estende a melhorar as funções cognitivas necessárias para a aquisição do conhecimento significativo, considerado a agente propulsor do desenvolvimento humano.

Em 12 de abril de 2021, a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia – SBNPq, através da Resolução nº 5, que trata do código de ética dos profissionais, em seu Art. 3º:

> Definiu-se por parametrizar como Neuropsicopedagogo Institucional e/ou Clínico aqueles profissionais que possuem formação em nível de graduação nas áreas de educação ou saúde e obtenham a especialização em Neuropsicopedagogia Institucional ou Clínica, em instituições cujos cursos sejam reconhecidos pelo Ministério da Educação (SBNPq, 2021, p. 01).

A avaliação neuropsicopedagógica é uma fase indispensável para a observação das dificuldades de aprendizagem, pois seu objetivo é realizar uma investigação aprofundada e transversal do indivíduo, sendo possível utilizar testes e ferramentas específicas voltadas para a classificação dos fatores cognitivos, emocionais e comportamentais. A escolha dos instrumentos avaliativos ocorre mediante as necessidades individuais do aluno, e geralmente, engloba escalas de inteligência, testes de memória operacional, de capacidade verbal e regulação emocional (SOUZA, 2026).

Intervenções Neuropsicopedagógicas na Educação Especial

As intervenções baseadas na Neuropsicopedagogia, incorporadas com auxílio de atividades diferenciais, estão sendo descritas na sociedade contemporânea, como estratégias relevantes para estimular as habilidades cognitivas, atenção, memória, linguagem e raciocínio. Essas tarefas colocam em prática o ensino personalizado, cuja finalidade é promover maior inclusão, autonomia e engajamento no ambiente escolar, respeitando as especificidades de cada indivíduo (SOUZA, 2026).

Costa (2023, p. 08) chama a atenção para o fato de que:

> O sistema escolar, muitas vezes, demonstra fragilidade ao lidar com alunos que possuem alguma dificuldade ou transtorno de aprendizagem. Dessa forma, a atuação neuropsicopedagógica se torna primordial para que haja uma intervenção eficaz. Intervenção esta que seja capaz de apoiar as instituições a revisarem suas práticas pedagógicas e criarem metodologias que favoreçam o desenvolvimento saudável tanto no processo de ensino quanto no processo de aprendizagem.

Conforme relata Souza (2026) um plano de intervenção eficaz integra estratégias cognitivas que visam estimular habilidades como memória, atenção, raciocínio lógico e resolução de problemas, por meio de exercícios específicos,

jogos educativos e tecnologias assistivas, além de intervenções emocionais que visam aprimorar o desenvolvimento da inteligência emocional, promovendo o autocontrole e a regulação das emoções, a fim de minimizar problemas como a ansiedade e frustrações.

Ainda segundo Souza (2026) o plano deve ser composto por intervenções comportamentais por meio da organização de rotinas, incorporação de reforços positivos e técnicas para favorecer atitudes adequadas, especialmente, no ambiente escolar. Por fim, é fundamental também a implementação de ações sociais, cuja finalidade é fomentar relações mais interativas, comunicativas e coletivas voltadas para a inclusão do indivíduo em todas as esferas da sociedade.

É importante frisar que:

> A neuropsicopedagogia compreende que a atenção não é apenas um processo cognitivo isolado, mas resultado da interação entre fatores neurobiológicos, ambientais e pedagógicos. Crianças que apresentam déficit atencional tendem a enfrentar obstáculos na autorregulação, na organização de informações e na manutenção do foco em atividades escolares, o que compromete tanto a aquisição de conteúdos quanto a socialização (FUNADA, 2025, p. 149).

Zilak e Hennemann (2023) descreveram diferentes atividades neuropsicopedagógicas que podem ser implementadas no contexto escolar para promover a aprendizagem em alunos com limitações. Essas atividades, devidamente apresentadas no Quadro 1, exploram tanto o potencial cognitivo quanto o comportamental dos alunos, e podem fazer parte dos planos de ação.

Quadro 1 – Atividades neuropsicopedagógicas que podem ser implementadas em alunos com dificuldades de aprendizagem

Intervenções	Exemplo de atividades
Linguagem	Bingo ortográfico; software educativo; ordenar palavras de modo que formem uma oração; produzir e reconhecer rimas; exercícios com substituição; adição de grafemas; atividades que comtemplam linguagem oral; e grafismo e linguagem escrita.
Expressão Plástica	Exploração de diferentes materiais; recorte com tesoura ou dedos; confecção de objetos e dobraduras.
Matemática	Riscar todos os números pares ou ímpares; organização de elementos segundo atributos de cor, forma; correlação entre classes; identificação de numerais; trabalho com diferentes quantidades: adição ou subtração; cálculo oral e escrito; blocos lógicos; e jogos e softwares educativos.
Esquema corporal, lateralidade, ritmo	Jogo imitativo; brincadeira da estátua; abstraindo as partes do corpo; delinear e recortar mãos e pés; brincar utilizando noções de direita e esquerda; bater palmas no ritmo da música; atenção e habilidades motoras.
Coordenação visomotora	Exercícios com labirinto; recortes com os dedos ou tesoura; ligar pontos de modo a formar figuras; fazer contorno e colorir a lápis; modelagem; e colagem.

Grafismo	Traçados livres; colorir partes da figura com cores diferentes; desenho livre; reproduzir traçados regulares e precisos; e percepção de formas geométricas.

Fonte: Zilak e Hennemann (2023, p. 19-20)

Em crianças com dislexia, as intervenções neuropsicopedagógicas tem propiciado importantes desfechos no aprimoramento das habilidades cognitivas, voltadas para os processos de leitura e escrita. Barnabé *et al.* (2026) demonstrou que existem diferentes tipos de atividades que podem ser implementadas com alunos disléxicos, melhorando a consciência fonológica, a decodificação, a fluência na leitura, interpretação textual, memória, atenção e outras. O Quadro 2 expõe essas possibilidades de acordo com os objetivos educacionais almejados:

Quadro 2 – Relação entre habilidades cognitivas, atividades de intervenção e objetivos educacionais na dislexia

Habilidade Cognitiva	Atividades de Intervenção	Objetivos Educacionais na Dislexia
Consciência fonológica	Jogos de rimas, segmentação de sílabas, identificação de sons iniciais e finais das palavras	Desenvolver a percepção dos sons da fala e facilitar a compreensão da relação entre letras e sons no processo de alfabetização
Decodificação	Leitura de sílabas simples, formação de palavras com letras móveis e treino de correspondência grafema-fonema	Favorecer o reconhecimento das palavras escritas e fortalecer o processo inicial de leitura
Fluência leitora	Leitura repetida de pequenos textos, leitura em voz alta e acompanhamento da leitura pelo professor	Desenvolver maior velocidade, precisão e ritmo na leitura
Compreensão textual	Perguntas sobre o texto, reconto de histórias e organização de sequência narrativa	Estimular a interpretação de textos e a construção de sentido durante a leitura
Memória de trabalho	Jogos de repetição de palavras, sequências de números ou sílabas	Melhorar a retenção de informações necessárias para o processamento da leitura e da escrita
Atenção	Atividades de localizar letras ou palavras em textos, jogos de atenção seletiva	Ampliar a capacidade de concentração durante atividades escolares de leitura e escrita
Funções executivas	Jogos de planejamento, organização de histórias e resolução de desafios cognitivos	Desenvolver habilidades de planejamento, organização e controle das ações durante a aprendizagem
Vocabulário	Associação entre imagens e palavras, categorização semântica e ampliação lexical	Expandir o repertório linguístico e favorecer a compreensão de textos
Consciência ortográfica	Ditado de palavras, análise de erros ortográficos e estudo de famílias de palavras	Consolidar regras ortográficas e reduzir dificuldades na escrita
Coordenação visuomotora	Traçado de letras, uso de letras móveis e atividades grafomotoras	Melhorar o controle motor necessário para a escrita e favorecer a formação correta das letras

Fonte: Barnabé *et al.* (2026, p. 08-09)

Com base nas intervenções mencionadas acima, Barnabé et al. (2026) afirmam que essas abordagens atuam na redução da ansiedade e potencializam o reconhecimento dos símbolos da escrita, tornando a aprendizagem mais

interessante e dinâmica. Os autores destacam que é possível utilizar tecnologias educacionais como softwares digitais de treino fonológico e de leitura assistida para otimizar o aprendizado e propiciar a personalização das tarefas.

Alcantara *et al.* (2025) concordam com essa perspectiva e relatam que o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino de alunos com transtornos de aprendizagem como dislexia, discalculia, TDAH e disgrafias contribuem significativamente com a participação ativa dos mesmos nas atividades escolares, fortalecendo as práticas inclusivas. Abordagens mais dinâmicas e interativas facilitam o entendimento dos conteúdos e otimizam a resolução das problemáticas, transformando os alunos em protagonistas de seu próprio desenvolvimento. Portanto, pode-se enfatizar que “a combinação entre metodologias ativas e recursos tecnológicos contribui para tornar o ensino acessível e estimulante, favorecendo a aprendizagem de alunos com diferentes estilos cognitivos” (ALCANTARA *et al*., 2025, p. 1983).

Segundo Silva *et al.* (2026) em alunos com TDAH, as intervenções propostas pelo neuropsicopedagogo agem diretamente na melhoria das habilidades de atenção, organização e controle dos impulsos, tornando o aluno mais apto a realizar as tarefas escolares e a socializar em sala de aula. Para esses alunos, recomenda-se a aplicação de jogos educativos, atividades lúdicas e exercícios que atuam na concentração.

Sá *et al.* (2019) citam que as intervenções neuropsicopedagógicas possuem a finalidade de favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, visando a melhoria da comunicação e socialização dos sujeitos. Para crianças com Autismo, a atuação da equipe multiprofissional permite o estabelecimento de elementos reforçadores na rotina pedagógica para ampliar as habilidades cognitivas e sociais, e consequentemente, minimizar os comportamentos inadequados que prejudicando a evolução do aprendizado.

De acordo com Oliveira *et al.* (2024), a escolha da abordagem terapêutica destinada às crianças com TEA, independentemente da faixa etária, deve ocorrer de forma individualizada, considerando suas particularidades, limitações e características biológicas e comportamentais. Embora não exista um tratamento curativo definitivo para o transtorno, a intervenção precoce é reconhecida como uma das estratégias mais eficazes para minimizar déficits e potencializar habilidades.

Dessa maneira, alunos autistas podem se beneficiar do uso de intervenções bem estruturadas, em que se busca organizar o espaço, utilizar materiais adequados, estabelecer rotinas de trabalhos confortáveis e criar estratégias comunicativas amparadas por recursos de apoio visual. Essas atividades são vastamente aplicadas através da Análise do Comportamento Aplicada, em inglês, Applied Behavior Analysis (ABA) (SÁ *et al.,* 2019).

Baer, Wolf e Risley (2023) sistematizaram as dimensões da ABA, mediante o conhecimento obtido em seu estudo original em 1968, definindo os critérios associados à sua prática, visando orientar a aplicação da abordagem em diferentes contextos. O Quadro 3 descreve as características das 7 dimensões da ABA e que devem ser consideradas no desenvolvimento das intervenções fundamentadas nesta abordagem:

Quadro 3 – Resumo das 7 dimensões da ABA

Dimensão	Atributos
Aplicada	Focada em comportamentos socialmente relevantes que impactam diretamente as vivências e experiências do sujeito.
Comportamental	Visa motivar comportamentos observáveis e mensuráveis, o que garante uma análise mais objetiva e assertiva.
Analítica	Abrange a capacidade de evidenciar a relação funcional existente entre a intervenção proposta e a mudança comportamental resultante.
Tecnológica	Define os procedimentos de modo claro e objetivo, possibilitando que as intervenções possam ser aplicadas pelos profissionais capacitados em ABA.
Conceitualmente sistemática	Os conceitos que fundamentam a ABA se originam do behaviorismo, uma ciência que estuda o comportamento humano de maneira objetiva.
Efetiva	Promove mudanças significativas no comportamento do indivíduo.
Generalidade	As mudanças comportamentais são duradouros e exercem influência ao longo do tempo, incentivando o desenvolvimento de capacidades cada vez mais aprimoradas.

Fonte: Adaptado de Baer, Wolf e Risley (2023)

Dado que a ABA favorece o entendimento da relação do indivíduo com o meio em que está inserido, essa abordagem é aplicada para promover mudanças relevantes nos processos de interação, comunicação e socialização em contextos educacionais, especialmente na Educação Especial Inclusiva. Quando desenvolvida com crianças da Educação Infantil, contribui para o estímulo de comportamentos fundamentais ao processo de aprendizagem, favorecendo a aquisição de habilidades necessárias à convivência social e à construção do conhecimento (CARLOS, 2025).

Independentemente do tipo de intervenção a ser aplicada e das condições apresentadas pelos alunos, os desfechos satisfatórios dessas atividades

associam-se com a observação precoce das dificuldades de aprendizagem e implementação de intervenções personalizadas, respeitando as limitações da criança, a etapa a qual a mesma se encontra e outros aspectos importantes para a prática clínica. Cabe ressaltar que, gradativamente, há a possibilidade de as intervenções serem adaptadas e alteradas para atender necessidades que vão surgindo ao longo das abordagens, de modo a propiciar a resolução das problemáticas evidenciadas (SOUZA, 2026).

A parceria com a família e a troca de informações é uma contribuição relevantes para a viabilização de algumas intervenções que devem ser estendidas para o ambiente familiar e de convívio social. Cabe enfatizar que:

> A orientação oferecida pelos profissionais da educação e pelos especialistas permite que a família compreenda melhor as necessidades do aluno e desenvolva estratégias adequadas para apoiá-lo em seu processo de aprendizagem. Entre essas estratégias, destacam-se a criação de rotinas estruturadas, o estabelecimento de horários fixos para estudo e descanso, e o uso de reforço positivo para estimular comportamentos adequados (SILVA *et al*., 2026, p. 13).

Visto que os alunos que compõem a Educação Especial podem apresentar diversas dificuldades de aprendizagem, que demandam estratégias para lidar com as limitações cognitivas, emocionais e sociais, a implementação das intervenções engloba a atuação alinhada entre os profissionais de uma equipe multidisciplinar. Essa equipe é formada geralmente por profissionais educadores, psicopedagogos e neuropsicopedagogos (BARNABÉ *et al*., 2026).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada neste estudo foi fundamentada nos pressupostos de Gil (2002), permitindo a seleção apropriada dos métodos e procedimentos necessários para a identificação de informações relevantes e para a construção do conhecimento científico relacionado ao tema investigado.

Em relação à abordagem, optou-se pela pesquisa qualitativa, por possibilitar a análise de diferentes contextos sociais a partir de interpretações subjetivas e da compreensão crítica do pesquisador. Quanto aos objetivos da investigação, foi realizada uma pesquisa exploratória, considerando sua flexibilidade metodológica e sua contribuição para o aprofundamento e desenvolvimento de ideias sobre as intervenções neuropsicopedagógicas exploradas.

No que se refere à natureza da pesquisa e aos procedimentos técnicos empregados, efetuou-se uma pesquisa bibliográfica, considerando sua

relevância para o levantamento e análise de produções científicas já existentes sobre a Neuropsicopedagogia e sua atuação na Educação Especial. Este método foi adotado em razão da possibilidade de proporcionar ao pesquisador um alcance mais amplo de informações e fenômenos do que seria viável investigar diretamente. Essa abordagem é relevante em estudos cujos dados e conhecimentos encontram-se dispersos em diferentes fontes, contextos e condições (GIL, 2002).

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados livros, teses, dissertações e artigos científicos publicados na base de dados do Portal de Periódico da Capes e do Google Acadêmico. Foram adotados os seguintes critérios de inclusão para a busca dos estudos: artigos nacionais; disponibilizados na íntegra; e publicados nos últimos 10 anos. Foram excluídos os artigos que não eram da área de Neuropsicopedagogia e publicados fora do recorte temporal estabelecido.

Os artigos publicados por Boff e Machado (2024) e Mesavila *et al*., (2025) foram os principais aportes teórico-metodológicos utilizados para entender os fundamentos da Educação Especial. Para tratar sobre o papel da Neuropsicopedagogia nessa modalidade de ensino, a investigação se apoiou nas pesquisas realizadas por Sousa Junior e Freire (2021), Reduzino (2024) e Souza (2026). E por fim, a análise das intervenções neuropsicopedagógicas na Educação Especial se baseou nos desfechos obtidos nos estudos de Baer, Wolf e Risley (2023), Sá *et al*. (2019), Souza (2026) e Barnabé *et al*. (2026).

A análise dos dados e dos resultados obtidos nos estudos selecionados foi realizada por meio de uma avaliação minuciosa dos conteúdos, iniciando-se com uma leitura exploratória das produções científicas. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica das informações previamente organizadas, com o objetivo de identificar conceitos centrais e evidências que contemplassem os objetivos da pesquisa. Após a identificação das aproximações, divergências e lacunas presentes na literatura, a construção do referencial teórico foi desenvolvida de forma sistemática, coerente e com o devido rigor científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial fundamenta-se nos princípios da inclusão, da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da garantia do direito à educação para todos. Ao longo da história, essa modalidade passou por transformações importantes, buscando superar práticas excludentes e promover a participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino regular. Dessa forma, na perspectiva inclusiva, exerce função primordial para a construção de ambientes escolares mais acessíveis, acolhedores e

democráticos, por meio de práticas pedagógicas adaptadas às diferentes formas de aprendizagem.

A Neuropsicopedagogia contribui significativamente para a Educação Especial ao integrar conhecimentos da Neurociência, Psicologia e Pedagogia na compreensão dos processos de aprendizagem. Essa área possibilita identificar fatores cognitivos, emocionais e comportamentais que interferem no desempenho escolar, favorecendo a elaboração de intervenções individualizadas e estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos estudantes.

As intervenções neuropsicopedagógicas podem envolver atividades diferenciadas lúdicas e multissensoriais responsáveis por estimular habilidades relacionadas à linguagem, socialização, memória e funções executivas, sendo aplicadas de acordo com as limitações identificadas e com as etapas do desenvolvimento infantil. Dessa maneira, evidenciou-se que as principais atividades destacadas pelos estudos englobam o uso de jogos educativos; metodologias ativas; tecnologias assistivas; e intervenções baseadas na ABA.

Assim, o presente estudo demonstra que as intervenções psicopedagógicas constituem um importante mecanismo para o desenvolvimento humano, a adaptação às demandas do ambiente e a promoção de intervenções educacionais e terapêuticas mais eficazes.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, C. M. P.; SILVA, A. F.; SANTOS, L. C.; REIS, A. P. C.; SOARES, R. F.; TREVICHENSKI, J.; MOURA, C. C.; LIMA, R. V. Transtornos de aprendizagem e intervenções pedagógicas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, v. 11, n. 12, p. 1977-1993, 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NEUROPSICOPEDAGOGIA – SBNPp. **Resolução SBNPp, n°05 de 12 de abril de 2021.** Dispõe sobre o Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia e suas alterações. Disponível em: https://sbnpp.org.br/arquivos/Codigo_de_Etica_Tecnico_Profisisonal_da_Neuropsicopedagogia_-_SBNPp_-_2021.pdf Acesso em: 07 de mai. 2026

AZEVEDO, M. V.; SANTOS, M. E.; DANTAS, V. X. Fundamentos da educação inclusiva especial, com foco em transtorno do espectro autista. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, v. 9, n. 12, p. 1244-1252, 2023.

BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. Algumas dimensões atuais da análise do comportamento aplicada. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento – REBAC,** v. 19, n. 1, p. 62-69, 2023.

BARNABÉ, M. S.; OLIVEIRA, P. N.; CAJUEIRO, S. T. S.; MACHADO, A. M. S. G.; ALMEIDA, V. S. Intervenções neuropsicopedagógicas na dislexia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Foco**, v. 19, n. 3, p. 1-17, 2026.

BOFF, A. P.; MACHADO, A. B. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, v. 40, p. 1-17, 2024.

BORGES, A. F. **Impacto da neuropsicopedagogia no aprendizado de alunos com dificuldades específicas.** 2025. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/971685/2/Artigo%20Facuminas%20Finalizado.pdf Acesso em: 07 de mai. 2026

CARLOS, I. S. Análise do comportamento aplicada (ABA) como estratégia de inclusão na educação infantil. **Revista Aquila**, n. 32, ano XVI, p. 43-53, 2025.

COSTA, A. E. R. **A intervenção neuropsicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem na educação básica.** 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID25401_TB9106_03092023105705.pdf Acesso em: 07 de mai. 2026

FUNADA, R. P. T. **Intervenções inclusivas na perspectiva da neuropsicopedagogia.** In: BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I. Abordagens teóricas e práticas em pesquisa. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MERCADO, W. I. TEA – Diagnóstico precoce com reflexos na qualidade de vida da criança e da família. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 15, p. 1-10, 2022.

MESAVILA, A. C.; PEREIRA, D. F. S.; BREANCINI, A. M.; SANTOS, V. N.; OLIVEIRA, M. D. **Conexões entre neuropsicopedagogia e educação especial: estratégias para uma inclusão significativa.** 2025. Disponível em: https://sevenpubl.com.br/editora/article/view/7376 Acesso em: 07 de mai. 2026

OLIVEIRA, C. W. M.; OLIVEIRA, D. F.; BARBOSA, H. J. S.; CORSSO, C.; WILHELMS, D. L.; LIMA FILHO, N. A.; MARINHO, L. A. L.; ALMEIDA, M O.; CHAVES, F. N. R.; SOUSA, L. M. P.; ANDRADE, L. O. L.; NASCIMENTO, M. R. B. C.; RIBEIRO, L. E. B. Transtorno do espectro autista: uma revisão psiquiátrica sobre epidemiologia, etiopatogenia e intervenção. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 9, p. 1-27, 2024.

PREDIGER, R. A.; CARVALHO, R. N.; CARDOSO, J. A. Neurociência e educação inclusiva: implementação e avaliação de intervenções neuropsicopedagógicas no contexto educacional. **Revista Regeo**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 5, p. 1-12, 2025.

REDUZINO, G. S. A. De 0 a 100: O papel do neuropsicopedagogo frente as neurodivergências. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 8, p. 1-15, 2024.

SÁ, J. P. N.; MENEZES, M. C. C. A.; RIBEIRO, M. L. Q.; BRECKENFELD, T. F. M. **Intervenções neuropsicopedagógicas em casos de autismo.** 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA10_ID783_22092019121035.pdf Acesso em: 07 de mai. 2026

SILVA, A. F.; SILVA, H. C. O.; SANTOS, I. A.; MACHADO, A. M. S. G.; ALMEIDA, V. S. Intervenções neuropsicopedagógicas em alunos com TDAH. **Revista Foco**, v. 19, n. 3, p. 1-19, 2026.

SILVESTRINI, D. P. de M. Atividades lúdicas e intervenções neuropsicopedagogicas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 04, ed. 05, v. 10, p. 97-124, 2019.

SOUSA JUNIOR, P. T. X.; FREIRE, K. R. L. C. Neuropsicopedagogia e inclusão: desafios e possibilidades de novos caminhos. **Saberes Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 21, n. 1, p. 1-18, 2021.

SOUZA, A. P. Avaliação Neuropsicopedagógica como ferramenta de diagnóstico e intervenção na psicopedagogia clínica. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 32, p. 1-16, 2026.

ZILAK, A. C.; HENNEMANN, A. L. Contribuições da neuropsicopedagogia para o desenvolvimento da aprendizagem na educação inclusiva. **Repitec**, v. 1, n. 2, p. 11-26, 2023.

WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM