

ANA PAULA ULIANA MASON  
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR  
GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO  
JAQUELINE FERREIRA MACHADO DE BORBA  
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA  
(ORGANIZADORES)

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E BÁSICA: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS



EDITORA  
SCHREIBEN

ANA PAULA ULIANA MASON  
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR  
GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO  
JAQUELINE FERREIRA MACHADO DE BORBA  
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA  
(ORGANIZADORES)

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E BÁSICA

---

IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

  
EDITORA  
SCHREIBEN

2024

© Dos Organizadores - 2024  
Editoração e capa: Schreiber  
Imagem da capa: lokodigo1 - Freepik.com  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 29/08/2024  
Termo de publicação: TP0662024

**Conselho Editorial (Editora Schreiber):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiber  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiber@gmail.com  
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P912 Práticas pedagógicas na Educação Infantil e Básica : implicações teóricas e práticas / Organizadores: Ana Paula Uliana Mason ... [et al.]. – Itapiranga : Schreiber, 2024.  
149 p. ; il. ; e-book.  
Inclui bibliografia e índice remissivo  
E-book no formato PDF.  
ISBN: 978-65-5440-313-9  
DOI: 10.29327/5422436  
1. Educação. 2. Educação Infantil e Básica. 3. Educação Inclusiva. 4. Formação Continuada. 5. Covid 19. I. Título. II. Uliana Mason, Ana Paula. III. Silva Júnior, Dilmar Rodrigues da. IV. Jordão, Gustavo Rodrigues. V. Borba, Jaqueline Ferreira Machado de. VI. Pereira, Marcos Aurélio da Silva.

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

# SUMÁRIO

---

|  |     |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO.....  | 5   |
| FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA<br>EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA.....                               | 7   |
| <i>Francisco Augusto Soares da Silva</i><br><i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i>  |     |
| INFORMÁTICA EDUCATIVA: O LÚDICO COMO PROCESSO DE<br>APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....                                  | 20  |
| <i>Paula Barboza Ramos</i>   |     |
| AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO<br>E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM<br>DE ALUNOS COM DIFICIÊNCIA VISUAL..... | 35  |
| <i>Jaqueline Ferreira Machado de Borba</i>   |     |
| ESCRITORES DA LIBERDADE:<br>ANÁLISE DE UMA CONCEPÇÃO METODOLÓGICA.....   | 47  |
| <i>Beatriz Sônego Zanette</i><br><i>Daniela Arns Silveira</i>  |     |
| OS IMPACTOS OCORRIDOS DURANTE A PANDEMIA COVID-19<br>NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....                                   | 64  |
| <i>Beatriz Sônego Zanette</i><br><i>Giani Rabelo</i>   |     |
| O BRINCAR E AS MODALIDADES ORGANIZATIVAS<br>NOS RITOS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....                                 | 81  |
| <i>Camile de Araujo Aguiar</i><br><i>Leilane dos Santos Rohleder</i><br><i>Cléo Ferreira Gomes</i>                           |     |
| LEITURA E DA ESCRITA NO PROCESSO DE<br>ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS.....                                 | 89  |
| <i>Jaqueline Santos Brito</i><br><i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i>   |     |
| A CRIANÇA E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:<br>REFLEXÕES SOBRE O AGIR E O INTERAGIR.....                                     | 96  |
| <i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i><br><i>Leidimar da Silva Barreto</i>  |     |
| A IMPORTÂNCIA DE AVALIAR O DESENVOLVIMENTO DA<br>CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....   | 103 |
| <i>Manuele Damasceno da Silva</i><br><i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i>   |     |

|  |     |
|--|-----|
| DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS<br>DA MODALIDADE DE EJA NOS DIAS ATUAIS.....                                 | 112 |
| <i>Larissa Monteiro de Assunção</i>  |     |
| <i>Gabriely Pinto Silva</i>  |     |
| <i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i>  |     |
| A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA FORMAÇÃO INTEGRAL<br>DAS CRIANÇAS: UMA ABORDAGEM HOLÍSTICA E CULTURAL..... | 120 |
| <i>Susana Michels</i>  |     |
| POSSIBILIDADES DO USO DO MOVIMENTO<br>MAKER EM MAKESPACES NA EDUCAÇÃO.....                                   | 136 |
| <i>Adriano da Rocha Cechinel</i>   |     |
| COMISSÃO ORGANIZADORA.....   | 143 |
| ÍNDICE REMISSIVO.....  | 145 |

# INTRODUÇÃO

---

O presente e-book, intitulado *PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E BÁSICA: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS*, foi organizado por professores que acreditam que a educação tem muito ainda para melhorar. Porém, longe de fazer terra arrasada, buscamos, a partir de pesquisas e pontos de vista variados pelos diversos envolvidos no processo educacional, construir uma base para que a educação brasileira possa usufruir dessas práticas.

Dessa forma, o e-book está separado com distintas áreas que envolvem todo o contexto educacional, a fim de englobar um grande número de tópicos relevantes de nossos tempos, que possuem ligação interna e que contribuem, a partir de singularidades, que o todo se transforme. Cada área escolhida possui grande relevância, estando em alta nos debates acadêmicos e sendo visualizados também no ambiente escolar, mesmo sabendo o distanciamento que por vezes existe entre a escola e a academia.

Acreditamos no papel do professor pesquisador, que, inserido em diferentes contextos, alia a teoria com a prática, o material com o imaterial e constrói uma nova forma de compreender o mundo e de transformar a realidade a partir de suas leituras e explorações. Esperamos que o presente e-book fortaleça o ambiente escolar e incentive as transformações sociais, o combate à desigualdade e a redução dos problemas que historicamente lutamos.

Desejamos uma excelente leitura,

*Comissão organizadora.*



# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA

*Francisco Augusto Soares da Silva<sup>1</sup>*

*Dilmar Rodrigues da Silva Júnior<sup>2</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

Diante das transformações sociais como a mudança de comportamento dos jovens, a evolução tecnológica e o alto número de indivíduos que ingressam na escola há, hoje, uma maior necessidade de reflexão por parte dos professores acerca de suas práticas educacionais, especificamente em sala de aula e, como fator primordial nesse processo, a Psicopedagogia pode contribuir com estudos na área e com sua atuação, a fim de encontrar soluções no que tange aos problemas relacionados ao não aprender.

Como se percebe, quando a sociedade muda, a escola tende a mudar junto com ela. No entanto, alguns professores sentem-se inseguros quanto às suas competências e habilidades para um bom desempenho, diante dos desafios trazidos pelas novas realidades.

Então, aí entra o psicopedagogo, pois o mesmo relaciona-se diretamente com ações pedagógicas, articulando a aprendizagem na perspectiva preventiva, ou seja, dando suporte ao profissional docente, através de formação continuada, tendo em vista as necessidades do alunado.

Entender como se dá o processo de formação continuada nos leva ao conhecimento dos métodos adequados de formação a partir das competências particulares na área de atuação dos professores. Segundo o Ministério da Educação (MEC) muitos professores não têm o preparo necessário à sua função, e de todas as modalidades de ensino, a Educação Infantil é a que mais sofre com a carência de formação apropriada dos professores.

Tal despreparo do professor se dá pelas relevantes transformações sociais, que exigem renovação constante, busca por novas formas didáticas e metodológicas, além do empenho do educador em conhecer a realidade do aluno para aplicar,

---

1 E-mail: Francisco@outlook.com, URL lattes: <http://lattes.cnpq.br/3555192374642828>.

2 E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com, URL lattes: <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>.



de forma consciente, os conhecimentos adquiridos e intervir na aprendizagem de maneira significativa, suprindo, assim, as necessidades do educando.

Um dos pontos importantes a ressaltar é que a formação continuada do professor contribui não só no contexto escolar, ou seja, em seu ambiente de trabalho, mas também para a formação do educador como ser humano, haja vista ser um processo no qual o professor pode questionar suas crenças e atitudes e, ao refletir sobre sua prática, pode também recriá-la.

Nesse quesito, o profissional da psicopedagogia contribui com as ações pedagógicas, tendo em vista sua possibilidade de levantar as dificuldades do alunado. É justamente por isso que um dos pontos a serem abordados nessa pesquisa é o foco psicopedagógico no processo de formação continuada do professor, considerando-a uma ação para além dos limites da sala de aula, uma proposta de repensar a educação, a cidadania e a sociedade como um todo. É esta a visão da psicopedagogia, posto compreender o indivíduo como um ser total, portanto cognitivo, afetivo e social.

Este trabalho do tipo bibliográfico e finalidade exploratório-descritiva teve abordagem qualitativa e objetivou demonstrar a importância da formação continuada para os professores da Educação Infantil e, de forma específica, buscou identificar o enfoque da Psicopedagogia no contexto dessa formação. Contribuíram com a pesquisa bibliográfica autores como Aranha (2002), Bossa (2000), Perrenoud (2000), Piletti (2010), Silva (2012), dentre outros.

Espera-se, com este estudo, colaborar para que os docentes reflitam sobre suas práticas e revejam suas atuações com o intuito de aprimorá-las, adequando-as à urgência do momento atual, e assim, com o apoio do profissional da psicopedagogia, cumprirem sua função transformadora.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E O PERCURSO DA PSICOPEDAGOGIA**

A formação continuada é um fator primordial para o profissional contemporâneo, principalmente para o profissional docente, posto que atua em um ambiente heterogêneo, no qual há crianças carentes de orientação e, para superar suas possíveis dificuldades, é importante ter consigo competências e habilidades que possam suprir as necessidades e expectativas dos educandos.

Nessa perspectiva, insere-se um profissional com habilidades específicas, que possa contribuir para compreensão do processo de aprendizagem e seus percalços, no caso um psicopedagogo. Para melhor compreendemos o processo da formação continuada e o percurso da psicopedagogia é preciso traçar uma breve trajetória histórica da formação do professor no Brasil.

A primeira forma de educação no Brasil se deu com a chegada da Companhia de Jesus, fundada pelo Padre Inácio de Loyola. Os padres jesuítas eram “conhecidos por uma metodologia de trabalho rigoroso e desejosa de ampliar o rebanho católico” (Silva, 2012). Nesse sentido, promoveram uma educação em que, “em maior número e atuação efetiva, obtiveram resultados mais significativos, porque se empenharam na atividade pedagógica, para eles considerada primordial” (Aranha, 2006, p. 130-140).

Em 1584, surgiu um Plano Geral de estudos que serviria de referência para todos os locais onde atuava a Companhia. O plano, denominado *Ratio Studiorum*, consistia em várias regras para a orientação da educação desenvolvida pelos jesuítas. Havia também no *Ratio*, regras que dispunham da formação inicial do professor, de acordo com (Silva *ibid.*, p. 18) “O processo de formação dos professores era longo e extremamente rigoroso, estando estes aptos ao magistério somente após os 30 anos e havia no *Ratio* mais de 150 regras destinadas aos professores de acordo com suas especificidades”.

No ano de 1824 foi instituída a primeira Constituição do Brasil, que garantia a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Nessas condições, Silva (2012), destaca:

As escolas para a formação de professores, os chamados Cursos Normais, só seriam criados cerca de dez anos após o Decreto da Instrução elementar, o que leva à dedução de que por muito tempo as Escolas de Primeiras Letras funcionaram de modo improvisado, sem a devida atenção (Silva, 2012, p.38).

Diante do exposto, nota-se um descaso com o ensino das primeiras letras, sendo essa a base da educação. Eram raros os profissionais para exercer a função de educar, e a formação para aquela época não era relevante.

Após muitos anos sem a existência de um órgão voltado para a educação, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. E também nesse período houve a defesa na formação do professor durante o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que dizia que “Todos os professores, mesmo os de ensino primário, devem ter formação universitária” (Piletti, 2010, p. 77).

Nos anos de 1937-1945, no período do Estado Novo, na ditadura de Vargas, houve a Reforma Capanema, que trouxe reformas no ensino, como a regulamentação do curso de formação de professores. E, em 1961 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, que, no entanto, já se encontrava ultrapassada.

Após a criação da LDB/61, na década de 1963, surge um grande nome da pedagogia brasileira, Paulo Regles Neves Freire, considerado criador de um método de alfabetização que repercutiu em todo o país. Isso fez com que o

governo, sob a presidência de João Goulart, aprovasse o método Paulo Freire num Plano Nacional de Alfabetização, o qual tinha como meta a formação de educadores em massa para atender a demanda nacional.

Embora a educação não fosse exemplar à época, Ghiraldelli Jr. (2009, p.125) apud Silva (2012, p. 68) ressalta a pós-graduação como um dos pontos positivos do cenário naquele momento, pois muitos profissionais davam continuidade a sua formação, “Cresceu muito entre o final dos anos 1970 e meados da década de 1990. No campo educacional, chegamos ao meio da década de 1990 com cerca de 40 programas de pós-graduação em educação funcionando no país.”.

Na década de 70, houve grandes influências no âmbito educacional, concomitantemente, na formação do professor. Influências essas que vieram a surgir devido a uma crise econômica nos Estados Unidos, gerando diversos movimentos sociais que ocasionaram o aumento das pesquisas relacionadas ao meio social e aos indivíduos que nela atuam.

Pesquisas como a de Lev S. Vygotsky e a Teoria do Comportamento Condicionado de Ivan Pavlov, além da grande influência de Jean Piaget com sua teoria Psicogenética, que esclarecia os estágios de desenvolvimento mental desde a infância até a adolescência. Nesse período, devido aos fracassos escolares, surgiu a concepção “problema de aprendizagem”.

Tais problemas teriam como causa uma disfunção neurológica não detectável em exame clínico, chamada “Disfunção Cerebral Mínima (DCM)” (BOSSA, 2000, p. 48). Para a autora, a psicopedagogia iniciou-se para tratar tais casos, de forma clínica e, com os passar dos anos, foi tomando uma forma preventiva, desenvolvendo um trabalho conjunto à escola. E, na década de 70, devido aos problemas de aprendizagem, surgiram os primeiros cursos de Psicopedagogia no Brasil, em nível de especialização, com duração de dois anos.

É importante ressaltar que a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) foi responsável por moldar a formação Psicopedagógica em nosso país. Organizou e organiza vários eventos de grande importância, e publicações de relevância na área.

Em 1996 foi promulgada a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na qual a Educação Infantil, que vai de 0 (zero) a 06 (seis anos), é contemplada e, finalmente, passa a ser vista como obrigatoriedade. O art.29 da referida LDB define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tornando-se direito da criança e da família, constituindo-se um dever do Estado ofertá-la (BRASIL, 1996).

Com isso, surgem outras necessidades, como, por exemplo, a profissionalização de docentes para essa área da educação. Sendo que a

exigência mínima na LDB/96 para a educação infantil é a formação Superior, preferencialmente Normal ou pedagógica. Em relação à formação continuada, Aranha (2006, p.326) cita que a LDB, “constituiu também um avanço à proposta de programas de educação continuada e procedimentos para a valorização dos profissionais da educação”.

Durante todo esse percurso podemos notar que a lei sofreu mudanças sem causar muito efeito no plano real, que deveria ser o mais afetado. Em relação a isso, Piletti (2010, p. 26) ressalva: “Elabora-se a lei e dá-se por encerrada a tarefa de melhoria do ensino, como se a lei, por si mesma, fosse suficiente para transformar a realidade.

Ou, o que é pior, [...], modifica-se a lei com o intuito de retardar a mudança real”. O problema é que sempre predominou essa duplicidade, uma distância entre a lei e a realidade. É necessário que a lei seja vista como um componente a mais no trabalho pela transformação da escola e da sociedade, e não como um objetivo em si mesma.

A seção a seguir tem por objetivo identificar e compreender as competências e habilidades do professor na perspectiva de uma prática pedagógica reflexiva.

### ***2.1 As competências e habilidades do educador para uma prática reflexiva***

A aprendizagem é o maior objetivo da educação e, para isso, é necessário que o professor tenha competências e habilidades para uma boa atuação em sala de aula. E competência significa desenvolver as condições e/ou os recursos necessários, que deverão ser postos em prática no momento certo e da forma adequada. “Competências são capacidades que se apoiam em conhecimentos” (RIOS, 2008, p. 78). Ser um professor competente é de fundamental importância para a aprendizagem das crianças.

Ser competente implica, ainda, ter capacidade para usar as habilidades, saber geri-las em sala de aula, uma vez que habilidade é o saber fazer. A partir desta compreensão, “o bom professor não é apenas o que informa conteúdos, mas o especialista em aprendizagens, que conhece os meios para propiciá-las, adaptando-as à sua disciplina, ao nível etário de seus alunos”. (Antunes, 2010, p. 37).

Ao assumir uma turma, o professor irá gerir suas competências e habilidades para alcançar resultados satisfatórios. No entanto, é necessário que o professor tenha um conhecimento específico de quem é seu aluno para que haja progresso em seu trabalho; porém, em muitos casos, o professor não consegue obter resultados satisfatórios, pois é grande o número de alunos para se fazer um levantamento individual. Nesse aspecto, a escola deve recorrer ao psicopedagogo, porquanto o mesmo pode orientar, identificar possíveis dificuldades e tentar solucionar ou amenizar os problemas de aprendizagem.

Mas, como dito antes, é necessário que o professor saiba ver a criança como um sujeito histórico e social, visto que a mesma tem uma concepção construída historicamente e que veio mudando ao longo de sua vida. A psicopedagogia, ao atender uma criança, faz um levantamento da sua vida desde o nascimento até o momento atual.

Cotidianamente, os professores perdem o controle dos alunos em sala, e é justamente nesse contexto que eles começam a desenvolver estratégias mais eficazes, portanto, aprendem com a experiência. Aqui, duas coisas são importantes ao professor para mediar as dificuldades: levar em consideração a individualidade do educando e refletir sobre sua prática. Perrenoud mostra que a prática reflexiva está baseada nas competências profissionais, como:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; trabalhar em equipe; participar da gestão escolar; informar e envolver os pais; utilizar as novas tecnologias; enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; gerenciar sua própria formação contínua (Perrenoud, 2000, 14)

Segundo Rios (2008), ao considerar essa lista, Perrenoud define competências como capacidades que se apoiam em conhecimentos. A autora cita o fato de o professor envolver os alunos no processo de aprendizagem utilizando suas capacidades; mas, para tal, precisa conhecer o desempenho individual dos alunos e o conteúdo que se vai levar a eles.

Quando se sabe administrar a própria formação contínua, além de ser muito útil, se está, também, condicionando a atualização de todas as outras competências, assim como se especializar em Psicopedagogia, por exemplo. Perrenoud cita que “o exercício e o treinamento poderia bastar para manter competências essenciais se a escola fosse um mundo estável”. (2000, p. 155). No entanto, a escola é dinâmica assim como o é a sociedade, o que pede atualização constante dos que nela militam.

O que nos leva à importância de se ter uma postura reflexiva diante do processo educativo, em que o agente escolar extrai das transformações sociais os estímulos que faltavam para o bom desempenho de sua prática pedagógica, buscando novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem dos alunos, sem ser um mero expectador dos avanços estruturais da sociedade, mas motivador desse processo. Como enfoca Kramer:

[...] faz-se urgente a formação de profissionais dinâmicos, afetivos, que gostem de brincar, conheçam as características das crianças, estudem e investiguem sobre seu desenvolvimento, capazes de se sintonizar com as necessidades deles, ampliando sua curiosidade e leitura de mundo (Kramer, 2005, p. 215).

É importante que os professores adquiram tais características, e nada melhor que um psicopedagogo para planejar, juntamente com o professor, maneiras de sanar problemas de aprendizagem, visto que na educação infantil a criança está em fase de crescimento, de desenvolvimento e as experiências tidas no ambiente educacional e na aprendizagem, conseqüentemente, trarão influências positivas ou negativas para sua vida.

## ***2.2 A Educação Infantil e a formação continuada dos professores***

O conceito de formação contínua é muito abrangente e isso nos aponta várias possibilidades de estudos a realizar e de ações de formação. Pode-se afirmar que a formação do professor é vista como um processo, no qual ele sempre se questiona sobre as suas crenças e atitudes e reflete sobre suas práticas para, dessa forma, poder recriá-las. O que lhe permite uma visão mais ampla, para além dos limites da sala de aula, uma possibilidade de repensar a educação, a cidadania e a sociedade como um todo.

Tempos atrás, pensava-se que ao término da graduação o professor já estivesse pronto para atuar em sua área, mas hoje se sabe que apenas a graduação não é o bastante para o exercício da docência, principalmente na Educação infantil, que pede uma formação permanente e integrada ao cotidiano dos alunos.

O tempo célere não permite estagnação, é preciso aprimorar a prática docente de maneira crítica e consciente. Essa discussão introdutória da seção, pode ser afirmada em Freire (2002) quando: “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (Freire, 2002, p. 19).

Com as mudanças sociais, a Educação Infantil vem ganhando cada vez mais espaço, e a sociedade está se conscientizando da importância dessa educação como base. Cabe aos responsáveis pela educação cumprir a lei e acolher as crianças em um ambiente bem estruturado, com professores capacitados em educação infantil, que proporcionem aos alunos a aprendizagem esperada.

No entanto, os resultados, às vezes, são pouco satisfatórios, levando em consideração a complexidade dos problemas educacionais encontrados na Educação Infantil, no que tange à falta de serviços ofertados e à formação e capacitação dos professores. Embora a formação continuada seja um dever de todos os professores e um direito garantido por lei, nem sempre é assegurada aos docentes. As políticas públicas vêm auxiliando essas situações elaborando Leis que contemplam a formação continuada, a LDBEN (Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no seu artigo Art. 63, e inciso III, e art. 67, inciso II quando afirma:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:  
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Fica claro, portanto, que seja assegurado ao profissional da educação o aperfeiçoamento continuado com devida remuneração, assim como um período reservado aos estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária; e condições adequadas de trabalho. Vale dizer que, quando criada, a lei distribuiu as funções e responsabilidades, mas os alicerces dessa responsabilidade social não estão nos escritos das leis e sim na atuação de cada professor, de cada escola, de cada instituição educativa.

Sendo assim, devemos ter em mente que a formação continuada é fator primordial, constante, não pode ser interrompida. Assim, não se pode pensá-la apenas como um espaço de atualização, de acúmulo de conhecimentos ou técnicas, mas, como um espaço de reflexão crítica sobre a prática, ambiente de reconstruir constantemente a identidade pessoal e profissional. Antunes infere a formação contínua como necessidade dos tempos atuais:

Os tempos de agora são outros. Não necessariamente melhores ou piores, mas indescritivelmente diferentes. Não basta acumular conhecimentos para depois deles se usufruir. É, antes, essencial estar à altura do aproveitar e explorar, pela vida inteira, todas as possibilidades do aprendizado, da atualização, do enriquecimento para as mudanças que em todos os momentos nos assaltam (Antunes, 2010, p. 07).

Desse modo, pensar em formação continuada com uma visão simples de “acumulação” é perder a oportunidade de melhorar o trabalho como educador. É indispensável que o professor reveja suas inquietações, necessidades e interesses para buscar uma formação satisfatória. É esse espaço que oportuniza ao professor condições de valorizar e ouvir as experiências, ideias e expectativas dos demais educadores, em relação ao que Ferreira acrescenta:

Ver o que acontece em uma sala de aula sob outro ponto de vista, discutir sobre o que disse ou o que não disse, sobre o que fez e o que não fez, pôr em discussão o que se pretende e os meios utilizados, refletir sobre os pressupostos implícitos, compartilhar dúvidas e certezas, tudo isso ajuda mais o professor a pensar do que várias horas de aula convencional (Ferreira, 2010, p. 51).

E ter a compreensão da formação continuada como condição básica para o desenvolvimento profissional, como parte do trabalho educativo e não como

um evento esporádico. Nessa perspectiva, é de suma importância que as escolas tomem com mais frequência a responsabilidade de formar seus profissionais, sem esperar apenas pelos governos ou quaisquer órgãos responsáveis; a escola tem autonomia para organizar momentos de formação continuada. Segundo Alarcão,

À primeira vista, parece não ser função da escola promover a educação continuada de seus profissionais, e sim dos sistemas de ensino. Todavia, no momento atual de implementação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN. 9493/96), em que a escola, em particular, cada escola pública deve ter como objetivo a construção de seu projeto político-pedagógico-curricular e o exercício de sua autonomia, mesmo que relativo, cabe a ela buscar condições para qualificar seus profissionais. A prescrição em lei da formação continuada dos professores abriu caminhos para a organização escolar promovendo a formação de seus profissionais em situação de trabalho (Alarcão, 2001, p. 75)

É necessário que cada escola faça uma reflexão crítica sobre a formação de seus professores, assim como é necessário cada professor refletir sobre sua prática, tanto no âmbito individual como no âmbito geral. No entanto, a escola não está só nesse processo de formar seus profissionais, de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PCN);

A equipe de profissionais da instituição Educação Infantil, composta por gestoras, gestores, professoras e professores, pode ser acrescida de outros profissionais: especialistas para assessorias ou para auxiliar a formação continuada de professoras e professores de Educação Infantil (Brasil, 2006, v2, p.41)

Daí a comprovação em lei de que uma boa educação é fruto de um trabalho multidisciplinar. Nesse sentido, o psicopedagogo acresce a qualidade da capacitação de professores ao tempo em que atua com introdução de técnicas pedagógicas preventivas para orientá-los no trabalho com crianças que apresentam problemas na aprendizagem.

O profissional da psicopedagogia instigará o olhar aprofundado do professor sobre o comportamento e atitudes das crianças, como também sua reação diante do processo de aprendizagem. Dependendo dos fatos constatados nesse processo, o psicopedagogo vai orientar o professor e propor intervenções na intenção de diminuir e auxiliar na solução de problemas que venham prejudicar a aprendizagem da criança.

A formação continuada deve contemplar tanto os saberes amplos como os específicos da área de atuação do profissional. A Psicopedagogia é uma área que possui conhecimentos múltiplos, podendo complementar o trabalho do professor em sala de aula, portanto, é de suma importância que a escola tenha um psicopedagogo na sua equipe.



### ***2.3 A docência, a escola e a mediação psicopedagógica: uma breve análise***

O mundo está em constante evolução, mas nunca se teve um crescimento tão acelerado como o que estamos vivenciando no século XXI, no qual a globalização está cada vez mais evidente: os acontecimentos mundiais, a comunicação fácil entre os países, o acesso a informática cada vez mais cedo na vida das crianças, nos convocam a novos olhares. Kramer, em seus escritos, relata:

As transformações na sociedade contemporânea têm ocasionado mudanças na concepção de infância, que passou a ser considerada uma etapa relevante no processo de construção da cidadania. O reconhecimento do significado da criança em seus primeiros anos de vida vem sendo tratado como assunto prioritário entre os governos e organizações as sociedades civis por um número crescente de país no mundo todo (Kramer, 2005, p. 180).

Tudo isso contribui para as mudanças de paradigmas na formação do professor. É necessário que o professor e a escola evoluam, acompanhem O progresso social. Na escola da contemporaneidade Alarcão acredita que,

Formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambiente formativo que favoreça o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vista ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos (Alarcão, 2001, p. 11).

Não apenas o professor deve buscar continuamente essa formação atualizada, mas também todos os agentes que formam a escola e que nela atuam para, assim, organizar situações reais de aprendizagem, com as quais se possa desenvolver competências favoráveis para a vida em sociedade.

Sendo assim, é necessário considerar uma atuação conjunta dos atores da escola, que deve incluir no seu espaço um profissional da psicopedagogia para que a instituição possa, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), “proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc.” (Brasil, 1998, p. 68).

Uma escola reflexiva deve repensar constantemente seus projetos, adequando-os ao momento atual; nesse particular, a visão psicopedagógica pode contribuir, de forma significativa, para a concretização dos mesmos, para a construção da escola desejada.

Nessa visão, Bossa (2002) assegura o papel do psicopedagogo nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, além do aconselhamento aos pais. Este profissional, de acordo com a autora, pode fazer um mapa da realidade institucional a partir do qual irá avaliar as

necessidades dos professores, da escola e dos alunos, tendo em vista uma maior aproximação dos mesmos e conseqüente melhoria do ensino-aprendizagem.

No cenário atual, nossas salas de aula estão permeadas pelo desânimo dos professores, crianças agitadas e desobedientes, e as clínicas recebem, a cada dia, clientes com este perfil. Estamos formando cidadãos sem sonhos, sem metas para viver em uma sociedade competitiva, que evolui numa grande velocidade.

Nesse contexto, as dificuldades se avolumam e os professores não sabem como intervir; mas esse é o momento de o docente repensar sua prática, investir em novas metodologias de atuação. Segundo Kramer (2005, p.224), “Para ser professor, mais do que gostar de ensinar, é preciso gostar de aprender, o que implica em compreender que a formação científica, cultural e política não para”.

A escola, ambiente de trabalho do professor e espaço de crescimento intelectual para o aluno também é o local de conscientização das capacidades de ambos. Assim, Alarcão (2001, p.19) questiona: “Quais tarefas, na nossa escola, visam ao desenvolvimento de capacidades fundamentais para uma aprendizagem contínua ao longo da vida?” As capacidades às quais a autora se refere dizem respeito ao raciocínio, à capacidade crítica e à competência decisória. Entendemos que o psicopedagogo seja fundamental para a criação de espaços deste exercício e de aprendizagens, na própria escola.

Para isso a escola tem que abraçar a função de formar cidadãos, de preparar os alunos para a vida, tornar-se um espaço de vivência e de cidadania. O professor contemporâneo deve ter consigo uma visão antecipada dos acontecimentos à sua volta e encontrar estratégias apropriadas para intervir em seu contexto de sala de aula. Para tanto, o psicopedagogo é fundamental, pois seu olhar sistêmico possibilita uma leitura e interpretação da realidade, tendo em vista, a partir do levantamento dos problemas no processo de aprender, intervir junto à escola, família, professores e alunos para que a aprendizagem se dê a contento.

Diante disso, percebe-se que tanto o professor quanto o psicopedagogo têm, na escola, seu espaço de trabalho, pois suas observações e reflexões motivam a transformação e a geração de novos conhecimentos e, o mais importante, conhecimentos gerados a partir dos fatos ocorridos no cotidiano das salas de aula, no contexto do trabalho educativo, e não a partir de disposições arbitrárias e impróprias, distantes da realidade e impostas pelos gabinetes.

De forma a corroborar com o acima dito, Ferreira (2010, p. 39) destaca, “qual é a única maneira de permitir a alguém – criança ou adulto – aprender algo a respeito de certo objeto do conhecimento? Permitir-lhe que entre em contato, que interaja com esse objeto.” Interagir com o objeto de estudo implica pensar em aproximação, em realidade, portanto, não se faz educação de forma

linear, pois os alunos não são homogêneos e as transformações que ocorrem na sociedade pedem atualização e prestação dos agentes educativos, pressupondo, então, um trabalho de interface dos docentes e psicopedagogos.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As transformações que ocorrem constantemente na sociedade nos levam a rever e posicionar com clareza o papel do professor na atualidade. O rápido e fácil acesso aos diversos tipos de informação ocasiona mudanças no comportamento das crianças, o que leva o educador à necessidade de rever suas práticas dentro da sala de aula. O papel de professor, hoje, exige cada vez mais flexibilidade e atualização de conhecimentos, principalmente na Educação Infantil, que pede uma formação permanente e integrada ao cotidiano dos alunos.

O processo de formação continuada é um fator primordial na carreira do docente, pois é através da busca por inovações que se podem romper paradigmas educacionais obsoletos e estabelecer novas finalidades para a educação, a fim de proporcionar mudanças significativas na sociedade.

E cabe ao professor o compromisso com seu desenvolvimento profissional, é seu dever aprimorar-se cada vez mais para alcançar o objetivo primordial da educação: a aprendizagem para a conscientização e transformação. No entanto, percebe-se uma certa apatia e desmotivação da classe docente na busca por elementos que acarretem transformações relevantes no âmago de sua ação profissional.

Nessa perspectiva, é do fazer psicopedagógico conhecer a escola e as necessidades dos professores para elaborar capacitações pertinentes às suas particularidades, assim como projetos que beneficiem a aprendizagem dos alunos. Este profissional, no âmbito da formação contínua dos professores, pode conduzir esse processo de modo a conciliar equipes gestora e docente na discussão de ações inovadoras, a partir da troca de informações entre eles, oportunizando-lhes refletir sobre sua prática.

As relações que os professores mantêm no âmbito escolar demonstram como é a cultura da instituição, assim como seus valores e experiências. Conclui-se, portanto, que o espaço escolar é um importante ambiente de formação continuada, cabendo à instituição de ensino promover situações formadoras que permitam ao professor conscientizar-se de sua função educadora, sobretudo na Educação Infantil. E o mais importante, que o professor use seu espaço de trabalho - a sala de aula- como o centro de reflexão crítica, espaço para rever suas metodologias e, através das respostas dos alunos, buscar inovações necessárias.

Nessa circunstância, o psicopedagogo é um profissional qualificado, apto a dar assistência aos professores, alunos e outros profissionais da instituição escolar para tal fim.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, Artmed. 2002.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 9-ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ARANAHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil**. 3ªed. São Paulo. Moderna, 2006.
- BOSSA, Nádya A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para formação dos professores**. 2002. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=17078](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=17078)>. Acesso em: 14 de maio de 2013.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. V1 — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_voll.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf)>. Acesso em: 22 de maio de 2013.
- FERREIRA, Emilia. **Com todas as letras**. 16ª ed. Cortez, São Paulo. 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. São Paulo: Paz e Amor, 1996.
- KRAMER, Sônia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação** — São Paulo. Ática, 2005.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. VIGOTSKI. **Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo, Scipione, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo, 7ª ed. Ática, 2010.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreende e ensinar: por uma docência de melhor qualidade** — 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, Antônia Alves Pereira. **História da educação Brasileira**. Teresina:UAB/FUESPI/NCAD, 2012.
- SOARES, Edvaldo. **Metodologia científica: lógica, epistemologia e normas**. São Paulo. Atlas, 2003.

# INFORMÁTICA EDUCATIVA: O LÚDICO COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Paula Barboza Ramos<sup>1</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo do presente relato de experiência é apresentar algumas práticas em sala de aula que abordam o uso de jogos na educação especial, bem como a sua importância para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno a partir de uma abordagem interacionista. Essa discussão torna-se pertinente em um momento que o papel da educação especial sofre questionamento e necessita de transformações.

Os jogos on-line vêm ganhando espaço e importância em todas as abordagens referentes à educação, sobretudo como recurso para o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras. Eles são considerados entre os pedagogos, professores e psicólogos como importantes instrumentos de motivação para o desenvolvimento da linguagem oral, escrita, raciocínio lógico-matemático, entre outras capacidades que podem vir a ser estimuladas.

O ato de jogar não é um privilégio moderno. Esta atividade sempre fez parte da vida dos alunos, abrindo novos caminhos que contribuem para o crescimento das suas competências sociais e intelectuais. Partindo dessa hipótese, sua utilização como ferramenta de ensino pode ser considerada uma ação positiva, onde a percepção do jogo se torna uma aliada dos professores na hora de orientar os alunos com necessidades especiais na busca pelo seu desenvolvimento, habilidades e potencialidades a partir de uma perspectiva abrangente.

O caráter lúdico, assim como a possibilidade de atuação crítica, permite ao aluno participar efetivamente do processo ensino-aprendizagem, tornando-se assim um momento único de crescimento pessoal e coletivo. A educação inclusiva apresenta-se como um processo de avaliação do aluno como indivíduo apresentado ao mundo, o que permite uma prática educativa engajada na educação cívica. Na verdade, cabe ao professor reformular suas práticas e não apenas adotar conceitos diferentes para defini-las, considerando-as

---

<sup>1</sup> APAE de Meleiro/APAE de Turvo. E-mail: paula.pka@gmail.com.

como ferramentas de ação e transformação direta da realidade, conectando a aprendizagem com uma atitude ativa e não passiva.

Com o objetivo geral de enfatizar o lúdico como prática pedagógica na educação inclusiva, o relato de experiência analisa esse recurso como catalisador da aquisição de competências e habilidades por meio da construção de conhecimentos em contextos significativos. Através de jogos on-line, buscamos também atingir objetivos específicos, a saber: destacar o jogo como uma atividade educativa que proporciona um ambiente agradável, que permite ao aluno adquirir concretamente o conteúdo aprendido; e abordar possíveis jogos a serem desenvolvidos em sala de aula com base nas necessidades particulares dos alunos.

O professor, como agente de transformação social, deve reconhecer o papel dos jogos no processo de inclusão como um recurso sustentável e eficaz na aprendizagem de alunos com necessidades especiais. Através deste momento lúdico, o aluno tem a oportunidade de colocar o jogo como mediador no mais complexo sentido de inclusão no cotidiano cultural, social e escolar. Nesta abordagem, ele é plenamente capaz de produzir significado e de construir significado para a sua aprendizagem.

## 2. METODOLOGIA

As práticas tradicionais de ensino não contribuem para a aprendizagem de todos os alunos, portanto, quando pensamos na formação do ser humano educacional, principalmente de forma colaborativa, é importante ter em mente que o lado lúdico deve permear o processo de ensino-aprendizagem.

Através do ato de jogar, os alunos têm a capacidade de criar, imaginar, colaborar, ganhar autoestima e assim confiar em si mesmas. Nesse sentido, Vygotsky apud Mrech (2008, p. 3), considera que “a arte de jogar pode ajudar os alunos com necessidades educativas especiais a desenvolverem-se, a comunicarem com os que as rodeiam e consigo mesmas”.

Atividades lúdicas e exploratórias, brinquedos e jogos, ajudam a reconhecer o potencial de cada aluno, a desenvolver o raciocínio, a usar gestos para expressar ideias, pensamentos e emoções e permitem que o aluno entre em contato com seu corpo e suas possibilidades de movimento, desenvolvendo assim o corpo... Consciência e autoconsciência.

Os jogos educativos podem despertar “a curiosidade e principalmente o interesse dos alunos em aprender, melhorando a sua autoconfiança”. O jogo pode ser utilizado para diversos fins no contexto de aprendizagem. (MARTUCCI; Fratellu; OLIVEIRA, 2010, p. 1). Com efeito, “é possível, graças aos jogos, formar indivíduos autônomos, motivados por interesses múltiplos e capazes de aprender rapidamente”. (CAPELINI; LANGONA; FONSECA, 2010, p. 2).

Alguns desses recursos são projetados para tratar de distúrbios específicos. Nesta perspectiva, numerosos jogos têm sido desenvolvidos para fornecer aos professores recursos educativos valiosos, capazes de melhorar a sua prática docente num contexto inclusivo. Por exemplo, o software com técnicas eficazes se diferencia para atrair a atenção e melhorar a concentração de pessoas com transtorno de atenção/hiperatividade (TDAH), além de melhorar suas habilidades mentais como memória, visão espacial, entre outras.

É preciso ressaltar que o processo de ensino-ensino pautado nessa perspectiva lúdica tem a criatividade como motor, além de alternativa para enfrentar os desafios apresentados.

Em relação aos alunos surdos, as principais fontes utilizadas neste relato de experiência, segundo Redondo e Carvalho (2001, p. 28-30), são atividades de imitação, jogos, desenhos, dramatizações, jogos de imitação e histórias para crianças. Tais atividades permitem tanto a aquisição de uma língua como a aprendizagem dos conceitos e regras de um código de comunicação, aspectos muito importantes para o processo de integração na educação especial.

A partir destas situações relacionais espontâneas, o professor, e também o professor pedagogo, podem realizar atividades e brincadeiras que promovam a interação com o aluno, mantendo a sua atenção e ajudando-a a expressar-se com gestos, sinais, atitudes corporais e verbais. Os alunos surdos necessitam de mais estímulos, mais repetições e mais experiências; incluindo material concreto e visual que serve de suporte para garantir a assimilação de novos conceitos. A partir do momento que ele percebe que tudo ou uma pessoa tem nome, seu progresso se torna mais rápido.

**Imagem 01:** Ligue o nome ao animal.

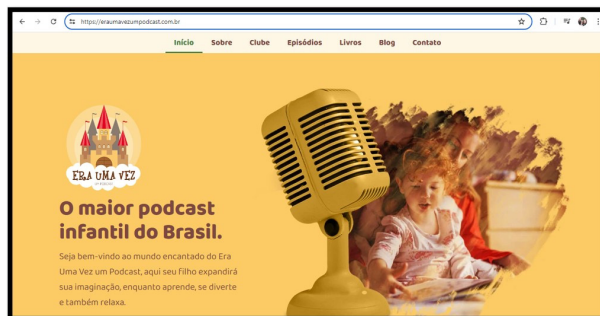


Fonte: Própria autora (2024).

Jogos, a brincadeiras de faz de conta e contação de histórias para os alunos são experiências que permitem ampliar o leque de informações e ajudam a perguntar, a formular perguntas, que sempre enriquece a sua comunicação.

É preciso dizer que “compreender e realizar uma tarefa exige um grande esforço de atenção por parte do aluno” (MARQUES, 1999, p. 56). Então entende-se que ele não gosta de fazer exercícios comuns há muito tempo. O ideal é que esses exercícios sejam apresentados disfarçados, na forma de jogos. Além disso, embora seja adequado aproveitar a situação lúdica para estimular também a aquisição das linguagens, não podemos esquecer que tal estimulação não visa criar alunos ouvintes ou tagarelas, retirando ou ignorando as características particulares do aprendiz.

**Imagem 02:** Contação de histórias: Era uma vez.



**Autor da imagem:** Própria autora (2024).

É importante ressaltar que as atividades lúdicas na educação especial também incluem jogos que não requerem técnicas especiais, sendo de exercícios simples. Em relação aos jogos com funcionalidades específicas, é importante ressaltar que:

Os jogos como “faz-de-conta” abrem espaço, progressivamente, para os jogos com regras. (...) Através dos jogos de regras, a criança cria condições de superar as próprias limitações, visto que a repetição provoca a segurança de que aprendeu o exercício, logo depois passa a explorar novo exercício até conseguir dominá-lo e novamente expandir sua capacidade (GIL et al., 2002, p. 7).

Portanto, os autores supracitados acreditam que a utilização de jogos como método de ensino em instituições de educação especial pode trazer grandes benefícios e sucesso na melhoria do conhecimento dos alunos, tais como: melhoria significativa nas habilidades de comunicação.

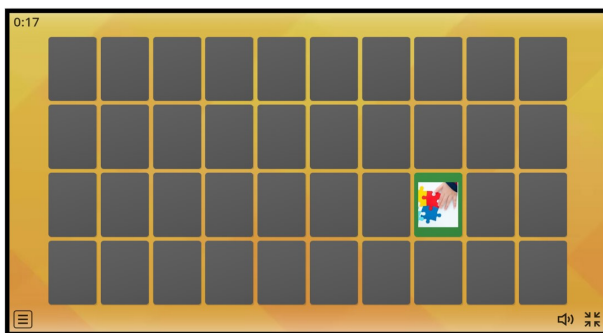
Quando o aluno joga, ele não tem medo nem timidez no jogo, afinal ele acabou de entrar no jogo, não há motivo para ser tímido, ele tem capacidade de pensar por causa do jogo, e há muita cooperação entre seus amigos e professoras. É importante deixar de ver o jogo como um simples auxílio emergencial, e cumprir sua função primordial: como recurso para o trabalho duro.

Para trabalharmos na educação especial, como professora de informática utilizo jogos de autoria própria nas plataformas <https://wordwall.net/pt>, <https://im-a-puzzle.com/blog/transforme-uma-imagem-num-quebra-cabeca?lang=pt>,



assim como jogos prontos nas plataformas: <https://www.escolagames.com.br/>, <https://poki.com/br>, <https://www.friv.com/>, <https://www.digipuzzle.net/pt/jogoseducativos/>, <https://www.acorujaboo.com/>, [https://www.jogosgratisparacrianças.com/?utm\\_content=cmp=true](https://www.jogosgratisparacrianças.com/?utm_content=cmp=true), <https://www.coquinhos.com/>, <https://www.ludoeducativo.com.br/pt/>, <https://jogoseducativos.hvirtua.com/>, <https://www.colorir-online.com/>, <https://paveldogreat.github.io/WebGL-Fluid-Simulation/>, com os objetivos pedagógicos traçados de acordo com as necessidades de cada aluno estipuladas no PDI(Plano Desenvolvimento Individual) do aluno.

**Imagem 03:** Jogo da memória: Encontre a outra metade.

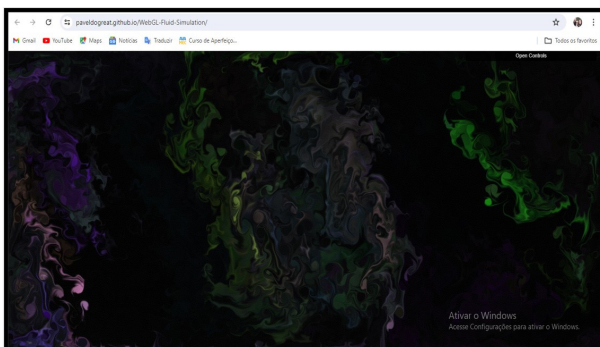


**Autor da imagem:** Própria autora (2024).

### 3. DESENVOLVIMENTO/RESULTADOS

A estimulação sensorial é essencial para o desenvolvimento global dos alunos, pois fornece os estímulos necessários para o desenvolvimento das conexões cerebrais, habilidades motoras, linguagem, percepção espacial, resolução de problemas e regulação emocional.

**Imagem 04:** Tela de Fluid.



**Autor da imagem:** Própria autora (2024).

**Imagem 05:** Aluno desenvolvendo a atividade de Fluid.



**Autor da imagem:** Própria autora (2024).

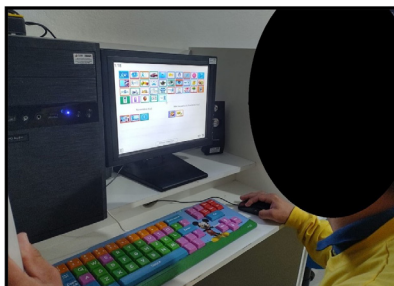
Utilizando o jogo de Verdadeiro ou Falso, os alunos desenvolvem a autoconsciência, a capacidade de trabalhar em equipe, de raciocinar de forma lógica e crítica, de fazer conexões e conectar informações, de melhorar a memória e o nível de compreensão.

**Imagem 06:** Jogo Novembro Azul.



**Autor da imagem:** Própria autora (2024).

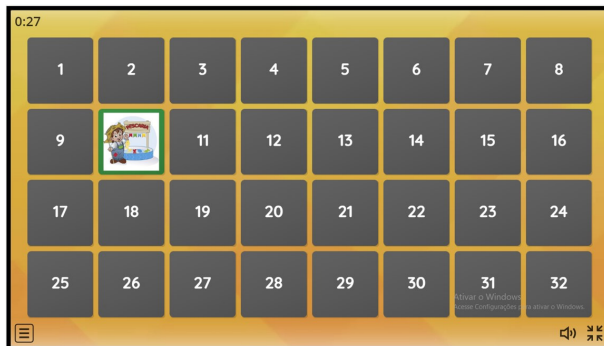
**Imagem 07:** Aluno desenvolvendo a atividade Jogo Novembro Azul:



**Autor da imagem:** Própria autora (2024).

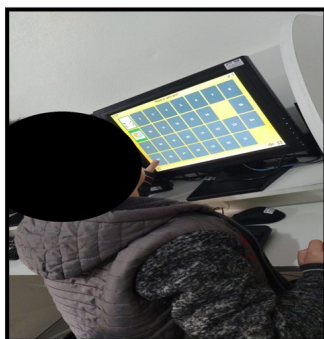
O jogo da memória, trabalha a memória visual, atenção e concentração, encontrar, reconhecer e associar pares de formas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

**Imagem 08:** Jogo da Memória Junino.



**Autor da imagem:** Própria autora (2024).

**Imagem 09:** Aluno desenvolvendo a atividade Junina:



**Autor da imagem:** Própria autora (2024).

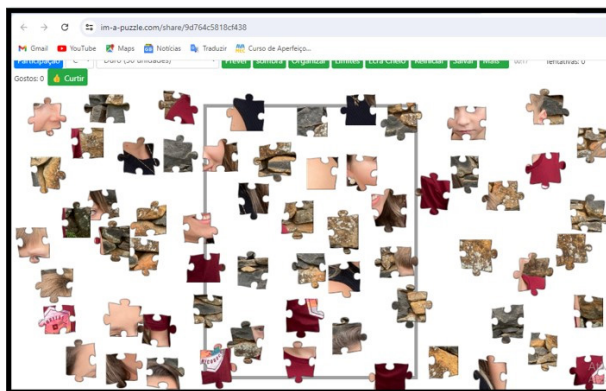
**Imagem 10:** Aluno desenvolvendo a atividade de jogo da memória fazendo uso de acionador de pé.



**Autor da imagem:** Própria autora (2024).

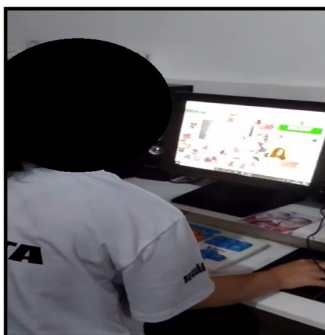
O quebra-cabeça é um jogo que estimula o raciocínio lógico, desenvolve habilidades cognitivas e sociais, reduz o estresse, melhora a memória e muito mais. Na educação especial, os quebra-cabeças podem ser usados como uma ferramenta valiosa para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

**Imagem 11:** Jogo de Quebra-cabeça



**Autor da imagem:** Própria autora (2024).

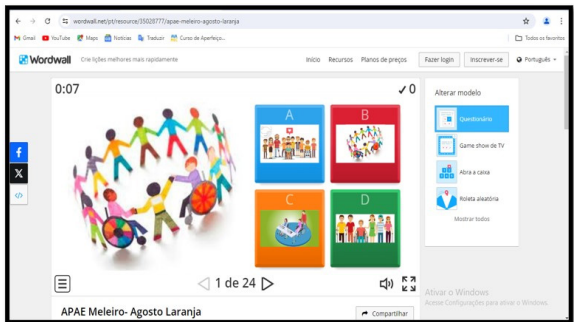
**Imagem 12:** Aluno desenvolvendo a atividade de quebra-cabeça:



**Autor da imagem:** Própria autora (2024).

A comparação como um processo mental que auxilia o aluno a criar diferenças e semelhanças de acordo com a natureza, quantidade, tamanho e distribuição espacial dos objetos, entre outros.

**Imagem 13: Jogo de Comparação.**



**Autor da imagem:** Própria autora (2024).

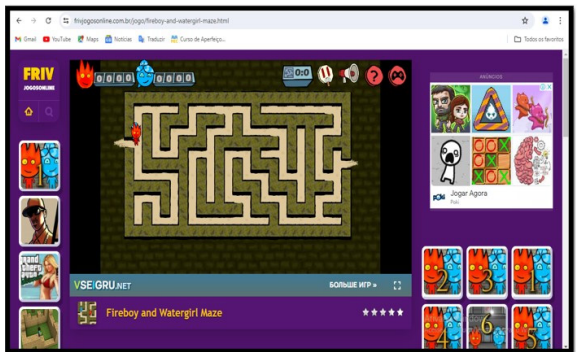
**Imagem 14: Aluno desenvolvendo a atividade de comparação:**



**Autor da imagem:** Própria autora (2024).

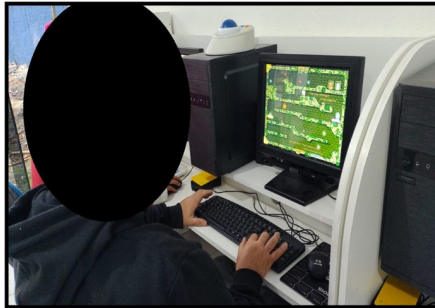
O jogo Labirinto é uma atividade educativa que se realiza para o desenvolvimento de competências nos alunos, como a coordenação motora, o sentido de lógica, o sentido de orientação ou lateralidade, o sentido de organização, planeamento, entre outras.

**Imagem 15: Jogo de Labirinto.**



**Autor da imagem:** Própria autora (2024).

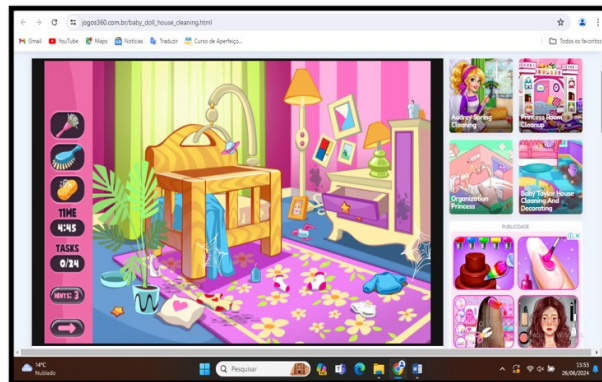
**Imagem 16:** Aluno desenvolvendo a atividade de labirinto:



**Autor da imagem:** Própria autora (2024).

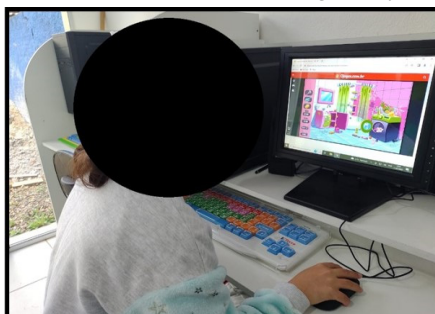
Através de jogos de repetição das atividades de vida diária, o trabalho educativo com jogos é importante porque permite o desenvolvimento da autoestima, a interação (professor-aluno, aluno-aluno e aluno-comunidade), o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a autorreflexão, desenvolve autonomia, criatividade, autoestima, concentração, limites, respeito, expectativas no aluno.

**Imagem 17:** Jogo Baby Doll House Cleaning.



**Autor da imagem:** Própria autora (2024).

**Imagem 18:** Aluno desenvolvendo a atividade Jogo Baby Doll House Cleaning:



**Autor da imagem:** Própria autora (2024).

Então, o jogo pedagógico pode se tornar um grande aliado no trabalho educativo, que permite o desenvolvimento do aluno, sua aprendizagem e sua construção de conhecimentos para que tenham um real significado para o aluno, promovendo o processo de aprendizagem para sua vida.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância dos jogos como prática docente na educação inclusiva destaca a sua função estimulante e motivadora no processo de aquisição de novos conhecimentos, proporcionando um ambiente favorável e atrativo para os alunos com necessidades especiais. Contudo, a utilização dos jogos e a sua aplicabilidade neste contexto recomendam uma atividade para a qual os professores devem demonstrar domínio e consciência dos objetivos propostos, evitando que as ações se limitem apenas à sua vertente de jogo.

O aluno deve ser motivado pelo jogo, principalmente por ser uma prática já realizada por ele antes de seu envolvimento no processo educativo. Sob esse ponto de vista, o direcionamento do desenvolvimento dessa prática apresenta-se como o maior desafio para os educadores, pois eles têm que ampliar esses momentos para além do tempo livre, transformando-os em situações produtivas e significativas para o desenvolvimento do aluno como sujeito. E seu aprendizado com ênfase na percepção de suas competências e potencialidades.

A aprendizagem não se limita a procedimentos mecânicos sem a compreensão das regras aplicadas. O aluno deve ser capaz de compreender e discutir em seu mundo de aplicação. Na verdade, os jogos permitem ao professor desvencilhar-se dos aspectos técnicos de uma pedagogia que perpetua a repetição em vez da construção do conhecimento.

Para tanto, é necessário que os professores planejem suas atividades que procurem responder às questões essenciais para sua prática de aconselhamento de conhecimentos, verifiquem se os jogos incluídos em seu planejamento realmente respondem às necessidades especiais de seus alunos, e também às propostas de aprendizagem.

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. **O brincar e o jogar da criança ao adulto**. Disponível em <<http://www.psicoterapiamarinaalmeida.blogspot.com/2009/07/o-brincar-e-jogar-da-crianca-ao-adulto.html>> Acesso em: 14 jun. 2024.

ALVES, Eva Maria Siqueira. **Regras: o limite do pode não pode em atividades lúdicas matemáticas**. Disponível em <[http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo\\_producoes/docs\\_23/limite.pdf](http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_23/limite.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2024.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **A inclusão social da criança com deficiência: criança especial**. São Paulo: Rocca, 2000.

CARVALHO, Rosita Edlerl. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. In: Educação Especial: tendências atuais. Brasília: MEC, 1999.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias; LANGONA, Neichelli Fabrício; FONSECA, Katia de Abreu. **Brincadeiras tradicionais nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas pedagógicas inclusivas**. In: FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2010. p. 1-15. Disponível em: <[http://www.forum.ulbratorres.com.br/2010/mesa\\_texto/MESA%207%20D.pdf](http://www.forum.ulbratorres.com.br/2010/mesa_texto/MESA%207%20D.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2024.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. **Brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. In: Estudos e Pesquisas em Psicologia. v. 7. n. 1. jun/2007. Disponível em < [http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812007000100009&script=sci\\_arttext](http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812007000100009&script=sci_arttext)> Acesso em: 23 jun. 2024.

FLEMMING, Diva Marília. **Criatividade e jogos didáticos. Encontro Nacional de Educação Matemática**, 8, 2004, Recife. Disponível em < <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/02/MC39923274934.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2024.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. In: Revista Brasileira de Educação. n. 23. mai/ago. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200003&Ing=en&nrn=iso&tIng=PT](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003&Ing=en&nrn=iso&tIng=PT)>. Acesso em: 18 jun. 2024.

FONSECA, José Ricardo da. **O X da Matemática**. Revista AMAE Educando. Ano XXX. n. 268. jun/1997.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** Disponível em < [http://www.brincarbrincando.pbworks.com/f/texto\\_sala\\_de\\_aula.pdfinfoeducativa.com.br/imprimir.asp?id=222.>](http://www.brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdfinfoeducativa.com.br/imprimir.asp?id=222.>) Acesso em: 18 jun. 2024.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

FRIVJOGOS. Disponível em: <https://www.frivjogosonline.com.br/jogo/fireboy-and-watergirl-maze.html>. Acessado 10 jun. 2024.

GERMANO, Mel. **Sabor e saber: Matemática é vida**. In: Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1999.

GIL, João Pedro Alcântara et al. **O significado do jogo e do brinquedo no processo inclusivo: conhecendo novas metodologias no cotidiano escolar**. In: Cadernos Educação. n. 20. 2002. Disponível em < <http://www.coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/02/a5.htm>> Acesso em: 08 jun. 2024.

GIOCA, Maria Inez. **O jogo e a aprendizagem na criança de 0 a 6 anos**. 2001. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade do Amazonas, Belém do Pará, 2001.



Imagem 01: **LIGUE O NOME AO ANIMAL**. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/14195129/jogo-dos-animais/ligue-o-nome-do-animal>. Fonte: Própria autora (2024).

Imagem 02: **Contaço de histórias**: Era uma vez. Disponível em: <https://eraumavezumpodcast.com.br>. Fonte: Própria autora (2024).

Imagem 03: **Jogo da memória**: Encontre a outra metade, disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/71010180/autismo-encontre-a-outra-metade>. Fonte: Própria autora (2024).

Imagem 04: **Tela de Fluid**, disponível em: <https://paveldogreat.github.io/WebGL-Fluid-Simulation/>. Fonte: Própria autora (2024).

Imagem 05: **ALUNO DESENVOLVENDO A ATIVIDADE DE FLUID**. Fonte: Própria autora (2024).

Imagem 06: **JOGO NOVEMBRO AZUL**. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/37909782/novembro-azul-apae-de-meleiro>. Fonte: Própria autora (2024).

Imagem 07: **ALUNO DESENVOLVENDO A ATIVIDADE JOGO NOVEMBRO AZUL**. Fonte: Própria autora (2024).

Imagem 08: **JOGO DA MEMÓRIA JUNINO**. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/17660976/jogo-da-mem%C3%B3ria-festa-junina>. Fonte: Própria autora (2024).

Imagem 09: **ALUNO DESENVOLVENDO A ATIVIDADE JUNINA**. Fonte: Própria autora (2024).

Imagem 10: **ALUNO DESENVOLVENDO A ATIVIDADE DE JOGO DA MEMÓRIA FAZENDO USO DE ACIONADOR DE PÉ**. Fonte: Própria autora (2024).

Imagem 11: **JOGO DE QUEBRA-CABEÇA**. Disponível em: <https://im-a-puzzle.com/share/9d764c5818cf438>. Fonte: Própria autora (2024).

Imagem 12: **ALUNO DESENVOLVENDO A ATIVIDADE DE QUEBRA-CABEÇA**. Fonte: Própria autora (2024).

Imagem 13: **JOGO DE COMPARAÇÃO**. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/35028777/apae-meleiro-agosto-laranja>. Fonte: Própria autora (2024).

Imagem 14: **ALUNO DESENVOLVENDO A ATIVIDADE DE COMPARAÇÃO**. Fonte: Própria autora (2024).

Imagem 15: **JOGO DE LABIRINTO**. Disponível em: <https://www.frivjogosonline.com.br/jogo/fireboy-and-watergirl-maze.html>. Fonte: Própria autora (2024).

Imagem 16: **ALUNO DESENVOLVENDO A ATIVIDADE DE LABIRINTO**. Fonte: Própria autora (2024).

Imagem 17: **JOGO BABY DOLL HOUSE CLEANING**. Disponível em: [https://www.jogos360.com.br/baby\\_doll\\_house\\_cleaning.html](https://www.jogos360.com.br/baby_doll_house_cleaning.html). Fonte: Própria autora (2024).

Imagem 18: **ALUNO DESENVOLVENDO A ATIVIDADE JOGO BABY DOLL HOUSE CLEANING**. Fonte: Própria autora (2024).

JOGOS360. Disponível em: [https://www.jogos360.com.br/baby\\_doll\\_house\\_cleaning.html](https://www.jogos360.com.br/baby_doll_house_cleaning.html). Acessado 10 jun. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. Disponível em < [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_07\\_p039-045\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf)> Acesso em: 18 jun. 2024.

LIMA, João do Rosário. **A importância dos jogos nas séries iniciais**. Disponível em < <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-importancia-dos-jogos-nas-series-iniciais-385913.html>.> Acesso em: 20 jun. 2024.

LOPES, M. da G. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARQUES, C.V.M. **Visualidade e surdez: a revelação do pensamento plástico**. In: Revista Espaço. Rio de Janeiro: Ines, dez. 1999.

MARTUCCI, H. N.; FRÈRE, A. F.; OLIVEIRA, A. D. **Jogo computadorizado para auxiliar no letramento de crianças com Transtorno de Atenção**. Disponível em < <http://www.telemedicina.unifesp.br/pub/SBIS/CBIS2004/trabalhos/arquivos/376.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2024.

MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?**. 2003. 33 f. Dissertação (Mestrado em Informática Aplicada à Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em <<http://www.nce.ufrj.br/ensino/posgraduacao/strictosensu/ginape/publicacoes/trabalhos/PatrickMateral/TrabfinalPatrick2003.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2024.

MRECH, Leny Magalhães. **O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais**. jun/2008. Disponível em <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_o\\_uso\\_de\\_brinquedos.asp?f\\_id\\_artigo=78](http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_uso_de_brinquedos.asp?f_id_artigo=78)>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MURCIA, Juan Antonio Moreno. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Letícia Maria Galdino de. **Educação Especial e tecnologias computacionais: jogos de computador auxiliando o desenvolvimento de crianças especiais**. In: ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOPEDAGOGIA, 1, 2003. p.123-129. Disponível em: <[http://www.din.uem.br/~ulpeneto/outros/abppprnorte%20\(teste\)/pdf/a14Oliveira03.pdf](http://www.din.uem.br/~ulpeneto/outros/abppprnorte%20(teste)/pdf/a14Oliveira03.pdf)>.

Acesso em: 21 jun. 2024.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial**. In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 71, v. 21, jul. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200009&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200009&script=sci_arttext&tlng=es). Acesso em: 20 jun. 2024.

PAVANELLO, Regina Maria; CAWAHISA, **Eliane Camilo Maia**. **A utilização de jogos na aula de matemática: uma investigação com professores do ensino fundamental**. Disponível em <[http://www.sbem.com.br/files/ix\\_enem/Comunicacao\\_Cientifica/Trabalhos/CC0327236](http://www.sbem.com.br/files/ix_enem/Comunicacao_Cientifica/Trabalhos/CC0327236)> Acesso em: 18 jun. 2024.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar**. In: Revista do Departamento de Psicologia. v. 17. n. 2. jul/dez.

PROJETO INCLUIR: **Diretrizes da Educação Inclusiva em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2006. 111 p.

PUZZLE. Disponível em: <https://im-a-puzzle.com/share/9d764c5818cf438>. Acessado em 11 jun. 2024.

PAVELDOGREAT. Disponível em: <https://paveldogreat.github.io/WebGL-Fluid-Simulation/>. Acessado em 14 jun. 2024.

PODCAST. Disponível em: <https://eraumavezumpodcast.com.br/>. Acessado em 14 jun. 2024.

REDONDO, M.C.F.; CARVALHO, J.M. **Deficiência auditiva**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2001.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 451 p.

WORDWALL. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/35028777/apae-meleiro-agosto-laranja>. Acessado 11 jun. 2024.

WORDWALL. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/17660976/jogo-da-mem%C3%B3ria-festa-junina>. Acessado em 14 jun. 2024.

WORDWALL. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/37909782/novembro-azul-apae-de-meleiro>. Acessado em 14 jun. 2024.

WORDWALL. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/71010180/autismo-encontre-a-outra-metade>. Acessado em 14 jun. 2024.

WORDWALL. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/14195129/jogo-dos-animais/ligue-o-nome-do-animal>. Acessado em 14 jun. 2024.

# AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DIFICIÊNCIA VISUAL

*Jaqueline Ferreira Machado de Borba<sup>1</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação nos últimos tempos vem evoluindo rapidamente, os aparelhos como celular, *tablets*, sites, aplicativos têm evoluído rapidamente, e estão cada dia mais avançados. De acordo com o autor Zaryn, Dentzel [1] “O surgimento da *web 2.0* na primeira década do século XXI foi em si uma revolução na curta história da Internet.” Após veio a Web 3.0 e hoje estamos na Web 4.0 a caminho da 5G. Esta nova geração de redes de banda larga sem fio, pode representar uma mudança de paradigma, “5G pode ser “evolutivo” das gerações anterior, ou “revolucionário” ao fornecer novas opções de acesso fixo em áreas urbanas e para os serviços de IoT e baixa latência”. OECD, 2018 [2]

O mundo está mudando cada vez mais rápido os impactos do avanço tecnológico como consequência de um desenvolvimento tecnológico acelerado, robôs e inteligência artificial (AI). “Os aplicativos mais importantes continuarão sendo os da web como: videogames, assistentes pessoais, robôs autônomos, veículos especialmente autônomos”.

Mántaras, Lopes, 2016 [3]. Diante de todas essas evoluções os cientistas continuam pesquisando para avançar muito mais. Outro exemplo são os computadores quânticos. Segundo Maes (2018), [4] os cientistas estão tentando aos poucos avançar para finalmente chegar à construção de computadores quânticos funcionais. Estes computadores teriam uma capacidade de processamento de dados inimagináveis, muito maior do que os melhores computadores que temos hoje em dia. Este artigo apresenta um estudo, descritivo sobre a evolução das Novas Tecnologias da Informação e comunicação na sociedade contemporânea e apresenta a importância de utilizar computadores no processo educacional como recurso de aprendizagem, para acessar a internet, bibliotecas, fazer pesquisas, jogar jogos.

---

1 Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: [jaquefabri@hotmail.com](mailto:jaquefabri@hotmail.com).

Segundo (Laamarti, Fedwa et al, 2014)[5] “Alguns exemplos de aplicativos de jogos sérios relevantes foram recentemente desenvolvidos em diferentes domínios, incluindo a educação”. O autor [5] enfatiza um estudo realizado com alunos do ensino fundamental e concluiu que jogar um jogo baseado em tecnologia aumentou o desempenho dos alunos em matemática. É fundamental os alunos com deficiência visual ter essa experiência de acessar jogos sérios em computadores com acessibilidade conectados a internet ampliando novas habilidades para uma aprendizagem significativa, construindo novas experiências e vivências, diminuindo as barreiras de comunicação que o aluno enfrenta no cotidiano, criando novas práticas e possibilidades para aprendizagem de novos conhecimentos.

As tecnologias da informação e comunicação estão em todas as áreas da sociedade como nas indústrias, agricultura, saúde e educação e cada vez mais integrada na vida diária e está causando um grande impacto na vida das pessoas mudando a maneira de se relacionar, se comunicar, interagir com a família, amigos e a comunidade escolar.

Diante dessa evolução tecnológica, como construir um ambiente de aprendizagem coletivo, colaborativo e conectado. “É evidente que a internet tem um impacto perceptível na educação, proporcionando aprendizagem sem fronteiras, sem limites. Eu acho que o futuro da educação está na rede”. Zaryn Dentzel, [1]. Nesse contexto de aprendizagem sem fronteiras, como atender o direito de todos os alunos com ou sem deficiência de participarem de uma sociedade de aprendizagem participativa, colaborativa e justa? A escola deve ser um ambiente acolhedor, com recursos adaptados para as pessoas com deficiência visual ter seus direitos e suas necessidades básicas de aprendizagem atendidas e respeitadas. (Segundo as autoras, Priscila e Brandão Gisllayne, 2020) [6].

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estabelece que uma pessoa seja considerada deficiente visual se for privada, em parte ou totalmente, da capacidade de ver e Camargo (2005) complementa que cega é aquela pessoa que apresenta pouca ou nenhuma percepção da luz, já o indivíduo com baixa visão é aquele que tem visão de curto alcance, enxergando objetos a poucos centímetros de distância. CAMARGO (2005 apud Santos Priscila e Brandão Gisllayne 2020). [6].

A constituição Federal Brasileira de 1988 prevê que todos os cidadãos têm o direito de participar de maneira igualitária nos espaços educacionais, o seu artigo 206 estabelece que: “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) [7].

Este direito foi reiterado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015 apud Santos Priscila e Brandão Gisllayne, 2020). [8]. As tecnologias da informação e comunicação podem ser tanto um aliado do

aluno com deficiência como pode ser um aliado do professor para criar materiais didáticos e pedagógicos.

Diante deste contexto este artigo tem o objetivo de mostrar a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual, e apresenta a evolução das novas tecnologias da informação e comunicação e o uso dos recursos tecnológicos para a produção de material e alguns softwares com recursos de acessibilidade e os benefícios da integração das Tecnologias da Informação e Comunicação na inclusão e como facilitador no processo de aprendizagem, autonomia e autoconfiança do aluno com deficiência visual.

## **2. CARACTERÍSTICAS DA BAIXA VISÃO E CEGUEIRA**

### ***2.1 Alunos com baixa visão e cegueira***

A baixa visão é uma deficiência e para atender e incluir pessoas com esta característica é necessário criar estratégias e recursos específicos, para isso é fundamental o professor conhecer a condição visual do aluno e utilizar recursos de acessibilidade para favorecer a qualidade de ensino na escola. Para, CARVALHO Apud Ventorini et al, 2016) [9]. O termo deficiente visual refere-se às pessoas cegas e pessoas com baixa visão. (CARVALHO, et al., 2002).

O aluno com deficiência visual pode ser devido uma patologia congênita ou adquirida durante a vida, às congênitas ocorrem desde o nascimento e pode ser hereditária como Catarata que pode ocasionar tanto a baixa visão como a cegueira, o glaucoma, atrofia e as adquiridas como a degeneração senil de mácula, traumas oculares, acidentes e podem causar baixa visão e dificuldades no campo visual para identificar cores, formas e tamanhos.

É fundamental o professor e os pais conhecerem as características das pessoas com baixa visão, para realizar as práticas pedagógicas e diminuir as dificuldades e os desafios enfrentados no dia a dia, pelas pessoas com deficiência visual. Segundo o decreto, N° 5.296 de 2 de dezembro de 2004; regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, em seu art.5° “Deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, deficiência visual” [10].

É preciso um olhar atento do professor AEE e do professor do ensino regular no processo de observação e avaliação das necessidades e planejar práticas pedagógicas com ações que foram solicitadas junto à família e a escola aos alunos com baixa visão e com cegueira. Segundo a opinião dos autores (Sá Elizabet e Simão Valdirene, p. 26, 2010) [11] “existe uma imagem socialmente construída acerca da falta de visão, que pessoas com cegueira vivem nas trevas, imersas em uma espécie de noite eterna”.

São muitas as crenças e discriminações que os alunos com cegueira enfrentam na sociedade, por exemplo, quando uma pessoa com cegueira está acompanhada com outra que enxerga, num diálogo com outras pessoas, elas questionam suas curiosidades, para a que enxerga ao invés de perguntar o que deseja saber para a pessoa cega, como se os cegos não soubessem se expressar e responder de forma correta e também existem casos de elevar o som, como se a pessoa cega tivesse problema de audição.

## ***2.2 Recursos e habilidades para os alunos com baixa visão***

O professor de AEE deve orientar o professor de ensino regular e o aluno para compreender a importância dos auxílios ópticos, que são lentes que possibilitam a ampliação de imagem e a visualização de objetos. Exemplos de auxílios ópticos são lupas de mão e de apoio, óculos bifocais ou monoculares e telescópios.

A utilização desses recursos deve ser orientada pelo oftalmologista que escolhe o mais adequado à necessidade específica do aluno a fim de observar, identificar objetos e ver o que está escrito na lousa.

Os auxílios não ópticos são relacionados ao lugar, móveis e à iluminação e aos recursos para leitura e escrita como a utilização eletrônica de informática. Algumas sugestões e recomendações são quanto à iluminação na sala do AEE e na sala de aula regular, observar como o aluno se sente se é melhor no ambiente menos iluminado ou mais claro, conforme a sua necessidade.

O professor pode explorar algumas possibilidades de contrastes como caderno de cor clara e linhas escuras, usar tinta relevo e alternativa é a de ampliação com a máquina de escrever com tipos ampliados.

## ***2.3 A escola e a inclusão***

A educação é algo primordial na vida ser humano, é uma das maneiras de participação social. Isso mostra que todo cidadão em idade escolar deve ter acesso a ela, independentemente das condições socioeconômicas, de cor, de raça, de preferências sexuais, de credo e de ser ou não pessoa com deficiência. Foscarini e Passerino 2014 [12]. A escola deve se preparar e adaptar-se para acolher todas as diferenças presente entre seus alunos e qualificar-se para atendê-los em suas especificidades.

Enfatizar a inclusão é permitir que o sujeito com deficiência esteja incluído no contexto que faz parte, ampliando seu crescimento e desenvolvendo suas potencialidades. A inclusão vai além do atendimento especializado representando o contrário à exclusão e visa valorizar as diferenças individuais,

respeitando as especificidades de todos através de um serviço especializado e de qualidade. Segundo Foscarini e Passerino, 2014 [12] Na perspectiva de inclusão, defendida e implementada pelo MEC, em consonância com a LDB (Lei nº 9394/96) [13] inspiradas na Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994). “As crianças com deficiência devem ser atendidas na escola regular de modo a prover a inclusão, oferecendo serviços de apoio especializado” [12].

#### ***2.4 Recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação- TDIC***

A evolução tecnológica caminha na direção de tornar a vida mais fácil, conforme Dusik e Santarosa, 2014 [14]. A internet está presente em muitas áreas da sociedade e principalmente na área das comunicações. Diante desse cenário de evolução tecnológica, cada dia mais presente no cotidiano das pessoas e no mundo do trabalho, na área da Educação não pode ser diferente, sendo necessário acompanhar essa evolução. De acordo com os PCN, 2000 [15] “As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano e criam necessidades de vida e convivência e precisam ser analisadas no espaço escolar”.

O impacto das tecnologias na sociedade contemporânea e a evolução dos aplicativos tecnológicos transformaram a vida das pessoas e as práticas sociais. “A escola deve compreendê-las como atividades humanas e sociais [...] para a superação de limites biológicos e para a criação de um mundo social mais democrático”. PCN, 2000 [15] Os professores devem utilizar no seu planejamento os recursos digitais com acessibilidade para a aprendizagem e para o desenvolvimento da autonomia dos alunos com deficiência visual. “Conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade é um direito social”. PCN, 2000 [15]

As tecnologias oferecem muitas possibilidades para o crescimento pessoal, social, profissional e educacional tornando possível o desenvolvimento de softwares, ferramentas interativas, jogos digitais. Na primeira década do século 21 a web 2.0 representou uma importante revolução, após veio a web 3.0 e hoje estamos na web 4.0 a caminho da 5G, esta quinta geração de redes sem fio, 5G, representa um processo evolutivo de gerações anteriores de redes sem fio (ou seja, 2G, 3G e 4G). OECD 2019 [2].

A internet mudou muitas áreas como a indústria, educação, saúde, e na educação não pode ser diferente, a Tecnologia da Informação e Comunicação pode ser uma grande aliada tanto para o aluno com deficiência visual como para o professor AEE e o professor da sala de aula de ensino comum, que poderá pesquisar e produzir materiais para utilizar nas atividades investigativas ou na resolução de problemas. Neste contexto o currículo base de Santa Catarina, trás



os temas contemporâneos transversais da BNCC, “Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente, saúde, multiculturalismo, cidadania e civismo e economia”. [16].

Nesta sociedade todos os professores e gestores têm que aprender a lidar com estas ferramentas e compreender como utilizar no processo de ensinar e aprender, porque as tecnologias podem ser um meio facilitador na inclusão, aprendizagem e na resolução de problemas. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, “A área da ciência da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a compreensão do mundo natural, social e tecnológico”. (BRASIL, 2017) [16]

A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica associada a um ambiente organizado, acessível, confortável, e uma atividade que respeite a especificidade do aluno pode ser vantajoso no processo de aprendizagem de alunos com deficiência visual. O computador possui muitos aplicativos com inúmeras funções que pode atender várias necessidades no que se refere à edição de texto via áudio e ampliação de objetos. “É importante criar um contexto autênticos de aprendizagem mediados pelas tecnologias”. (BACICH; MORAN, 2017) [17].

É preciso analisar as contribuições que a integração da dos recursos digitais pode trazer para os alunos com deficiência, pois se espera que ao utilizar e integrar no planejamento as metodologias ativas com as ferramentas disponíveis no mundo tecnológico possa ampliar o crescimento intelectual. Esse espaço rico de aprendizagem favorece a autoestima, autoconfiança, retirando o foco nas dificuldades enfrentadas no cotidiano, enfatizando as suas potencialidades, que ele é capaz no seu tempo e ritmo de aprendizagem. “As instituições mais inovadoras buscam o equilíbrio entre aprendizagem pessoal e grupal combinado com metodologias ativas (projetos, jogos significativos).” Moran 2015. [18]

As atividades desafiadoras são fundamentais para uma aprendizagem significativa. Nas atividades dos professores AEE e do ensino comum devem incluir o uso das tecnologias assistivas propondo atividades desafiadoras, para uma aprendizagem significativa. Hass e Rodrigues 2014 [19].

O Decreto Federal nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) compreende: “Um conjunto de atividades e de recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados para ajudar na formação dos estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, artigo 2º, § 1º). [20].

Esse ambiente inovador e acessível pode favorecer a aprendizagem coletiva e o aluno se beneficiar com diferentes recursos facilitadores.

## ***2.5 Acessibilidade com leitores de tela e recursos sonoros***

O professor pode utilizar softwares com síntese de voz para a realização de várias atividades, como leitura de um texto via áudio. (DOMINGUES, Celma, et al 2010) [21]

- As opções de acessibilidade encontram-se no painel de controle e podem ser configurados para o teclado, mouse e vídeo.
- No word tem a opção de zoom de textos e imagens, que permite a ampliação temporária.
- Outras formas de ampliação são oferecidas por softwares como o LentPro do sistema Dosvox, ou outros mais sofisticados como MAGIC e Zoom Text.
- Leitores de tela podem ser importantes para a realização da leitura de um texto via áudio.
- Sistema Dosvox é um programa gratuito e adaptado que oferece editor de texto, leitor de documentos, formatação de texto em Braille, contém jogos didáticos, programas sonoros para acesso à internet e um ampliador de telas.
- Deltatalk de voz permite a interação com o computador por meio de voz.
- NVDA (Non Visual Desktop Access) é um leitor de tela livre e gratuito
- Jaws: Permite utilizar programas, editar documentos, ler páginas da Web.
- ORCA é um leitor de telas livre que permite o acesso ao ambiente Linux e suas ferramentas.

Esses são alguns recursos de acessibilidade que o professor pode integrar no seu planejamento, para que o aluno possa interagir e aprender o conteúdo abordado, com autonomia.

## ***2.6 Tecnologia Assistiva (TA)***

No cenário atual da educação brasileira (TA) é um termo novo, referi-se a todo recurso que contribua para o sujeito ter autonomia, qualidade de vida e inclusão social, através de novas habilidades. Segundo Hass e Kegler [22], No contexto brasileiro, o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, criado pela portaria nº 142/2006 da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - SDRH/PR -, assim define a Tecnologia Assistiva (TA): “É uma área do conhecimento que visa à autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”. (CORDEComitê de Ajudas Técnicas-ATA VII, 2007)[23]

No estudo, o software Mecdaisy e a Educação Inclusiva: registro reflexivo de uma experiência de formação docente. As autoras (Haass e Kegler, 2014) [22] comentam a opinião do autor Galvão filho (2009) “A TA tem o caráter de

promover o empoderamento às pessoas com deficiência, à medida que se constitui como ferramenta mediadora de oportunidades para essas pessoas.” [23].

Este artigo aborda a TA como um software de acessibilidade e gratuito como o Mecdaisy abordado pelas autoras (Haass e Kegler 2014, 2014). [22] Mecdaisy é uma solução tecnológica que permiti a produção de livros em formato digital falado e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado e acessível, no padrão Daisy, para pessoas com limitação de movimentos em seus membros superiores. Desenvolvido por meio de parceria com o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro - NCE/UFRJ.

As autoras (Haass e Kegler 2014, 2014) [22] enfatizaram a importância do projeto Mecdaisy, desenvolvido em parceria com Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com as escolas públicas da rede estadual de ensino do RS, produzindo livros didáticos no formato Daisy, pelo Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP-RS), envolvendo as disciplinas da área das ciências humanas referentes aos anos finais do Ensino Fundamental. Os livros no formato Daisy possibilitaram o acesso ao conhecimento a todos os alunos, contribuindo com o conhecimento e com a reflexão da utilização pedagógica da Tecnologia Assistiva.

O resultado do projeto foram alunos entusiasmados com a possibilidade de utilização do notebook em sala de aula, por meio do livro didático acessível, possibilitado pelo uso do Mecdaisy.

São muitas as tecnologias assistivas e inovadoras que o professor pode integrar na educação e no currículo escolar associado às disciplinas para favorecer uma aprendizagem significativa, possibilitando o uso dos computadores com acessibilidade e autonomia pelos alunos com deficiência visual.

### **3. CONCLUSÃO**

É possível compreender com a pesquisa que as tecnologias da informação e comunicação estão evoluindo em todos os setores da sociedade e neste cenário de mudanças e inovações tecnológicas a educação não pode ficar para trás. A web 2.0 representou na primeira década do século 21 uma importante revolução, logo em seguida veio a Web 3.0 e hoje estamos na Web 4.0 a caminho da 5G, tornando possível o desenvolvimento de softwares, ferramentas interativas e tecnologias assistivas, que podem representar uma forte aliada no processo de ensino e aprendizagem de alunos cegos.

Após toda a história de lutas pelos direitos de frequentar a escola e ter uma qualidade de vida com autonomia, hoje o governo tem o compromisso de garantir a igualdade de acesso à educação das pessoas com deficiência na escola sem preconceito e discriminação. Na escola o Atendimento Educacional

Especializado (AEE), no contexto da atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é um serviço da Educação Especial que atende o aluno, respeitando suas diferenças e pode integrar no seu planejamento as tecnologias da informação e comunicação para produzir materiais pedagógicos para ajudar os alunos com deficiência visual nas diversas atividades no contexto educacional.

Na sociedade contemporânea os alunos têm uma nova forma de se comunicar e aprender em qualquer tempo e espaço, utilizando as tecnologias no celular, no computador, com acesso à internet, para assistir vídeos, jogos, acessar as redes sociais, compartilhar fotos e etc. O professor deve integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação, na prática pedagógica associada a um ambiente organizado, acessível e confortável, com atividades que respeite as necessidades básicas do aluno.

A associação das tecnologias digitais no planejamento didático pode contribuir no processo de aprendizagem e possibilitar um atendimento de qualidade dos alunos com deficiência visual. A escola deve estar preparada e adaptada para receber e acolher todas as diferenças e qualificar-se para atender de acordo com suas especificidades. Promover a inclusão é muito mais do que permitir que o sujeito com deficiência interaja no contexto que está inserido, é ampliar seu crescimento e desenvolver suas potencialidades.

Para que isso se efetive é preciso que as políticas públicas sejam efetivas e cumpram com os direitos do aluno com deficiência visual de ter um assistente de Educação Especializado de qualidade para observar, planejar e avaliar as dificuldades do aluno e desenvolver práticas pedagógicas em uma sala de recursos com acessibilidade, ampliando novas habilidades com autonomia.

Propiciar um ambiente inovador, acessível pode favorecer a aprendizagem coletiva e o aluno se beneficiar com diferentes recursos digitais como Softwares Mecdaisy, sistema Dosvox, Deltatalk, NVDA. O conhecimento e o acesso a estes recursos com acessibilidade podem incentivar o aluno a aprender e compartilhar o que produziu numa troca de experiências e vivências e isto é fundamental no espaço escolar no processo de inclusão e aprendizagem de alunos cegos.

Além de conhecer e ter acesso às tecnologias da Informação e comunicação o professor AEE deve acompanhar as mudanças tecnológicas, saber utilizá-las, pois o cenário atual exige capacidade de se reinventar, trabalho colaborativo, comunicação e autonomia.

É preciso ter um olhar atento às mudanças e os impactos da internet, porque a tecnologia está sempre mudando e propiciando novas oportunidades e benefícios para o aluno e para o coletivo que estiver inserido no mundo digital. O futuro com as tecnologias promete muitas oportunidades.

Para finalizar é preciso enfatizar a importância dos educadores de se capacitar e planejar um ambiente educacional, com Tecnologias Assistivas (TA) para uma aprendizagem eficiente, significativa e inclusiva. O artigo as Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual, enfatiza a importância de uma educação inclusiva de qualidade que utilize computadores com acessibilidade e software específicos, leitores de telas que contribua no ensino, favorecendo a autoestima, autoconfiança, retirando o foco nas dificuldades enfrentadas no dia a dia, mostrando as suas potencialidades, que é capaz no seu tempo e ritmo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- [1] DENTZEL, Zaryn, **El impacto de internet en la vida diaria**, Director general, Tuenti, p. 240 a 253. Disponível em: <<https://www.bbvaopenmind.com/en/articles/internet-changed-everyday-life/>>. Acesso em 23 de Jun de 2021.
- [2] OECD (2018). **The e road to 5g networks: experience to date and future developments** OECD Digital Economy Papers, No. 284, OEDC, Publishing, July 2019.
- [3] MÁNTARAS, Ramón López de. **Towards A New Enlightenment? : A Transcendent Decade**, Madrid, p. 160-174, 2018. Anual. Disponível em: <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2019/02/BBVA-OpenMind-book-2019-Towards-a-New-Enlightenment-A-Transcendent-Decade.pdf>. Acesso em: 18 jun 2021.
- [4] MAES, Jéssica, **Cientistas estão tentando descobrir se nós somos computadores quânticos**. 2018. Disponível em: <<https://hypescience.com/nos-computadores-quanticos/>>. Acesso em 26 de Jun de 2021.
- [5] LAAMARTI, Fedwa; Eid Mohamad; Saddik,Abdulmotaleb EI. **An Overview of Serious Games**. International Journal of Computer Games Technology Volume 2014, Article ID 358152, 15 pages.
- [6] SANTOS, Priscila e BRANDÃO, Gisllayne. Tecnologias Assistivas no Ensino de Física para Alunos com Deficiência Visual: um estudo de caso baseado na audiodescrição. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 26, e 20046, 2020.
- [7] BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, [1988]. Disponível em: < [http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_15.03.2021/CON1988.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.03.2021/CON1988.asp)> Acesso em 25 jun. 2021.
- [8] BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)> Acesso em: 25 jun. 2021.

- [9] VENTORINI, Elena S; Silva, Patrícia, Silva, A; Rocha, Gisa, F, S, **Deficiência visual, práticas pedagógicas e material didático**, Assis da Silva; Gisa Fernanda Siega Rocha -- São João del-Rei, MG: Agência Carcará, 2016. Disponível em: < [https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/bdgc/Livro\\_deficiencia%20visual,%20pr%E1ticas%20pedeg%F3gicas%20e%20material.pdf](https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/bdgc/Livro_deficiencia%20visual,%20pr%E1ticas%20pedeg%F3gicas%20e%20material.pdf) > Acesso em 25 de jun. 2021.
- [10] BRASIL. Decreto n° **5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n os 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília; 2004.
- [11] SÁ Elizabet D; Simão, Valdirene S. **Os alunos com deficiência visual: Baixa visão e cegueira**. A educação especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010.
- [12] FOSCARINI, Carla A; Passerino, Liliana M; **Mediação e desenvolvimento no Atendimento Educacional Especializado por meio do uso de artefatos tecnológicos**. In: SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora; COMPAGNONI, Maristela Vieira (Orgs). Tecnologia e acessibilidade: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 51-61.
- [13] BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- [14] DUSIK, Luciano Cláudio; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. **Mousekey Teclado Virtual silábico-alfabético: Tecnologia Assistiva para pessoas com deficiência física**. In: SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora; COMPAGNONI, Maristela Vieira (Orgs). Tecnologia e acessibilidade: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 83-95.
- [15] BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. MEC/SEF. Brasília: DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- [16] BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília: DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em: 25 jun. 2021.
- [17] BACICH, Lilian. Formação Continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática. Porto

Alegre: Penso, 2017. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

[18] MORAN, José. Um conceito-chave para a educação hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISIANI, Fernando de Mello. (Orgs.) Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso 2015.

[19] HAAS, Clarissa e Rodrigues, Graciela F; **Fórum de discussão aproximando saberes: Tecnologia Assistiva, Educação Especial e formação continuada docente.** In: SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora; COMPAGNONI, Maristela Vieira (Orgs). Tecnologia e acessibilidade: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 74- 82.

[20] **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em 12 jun. 2021.

[21] DOMINGUES, Celma A; **Os alunos com deficiência visual: Baixa visão e cegueira.** A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

[22] HAAS, Clarissa; Kegler, Cleuza S. **O software e Mecdaisy e a educação inclusiva:** registro reflexivo de uma experiência de formação docente. In: SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora; COMPAGNONI, Maristela Vieira (Orgs). Tecnologia e acessibilidade: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 106 a 112.

[23] BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas.** Brasília, CAT\CORDE, 2007.

[24] GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva:** apropriação, demandas e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

# ESCRITORES DA LIBERDADE: ANÁLISE DE UMA CONCEPÇÃO METODOLÓGICA

*Beatriz Sônego Zanette<sup>1</sup>*

*Daniela Arns Silveira<sup>2</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, veem-se muitos problemas na educação no Brasil e no mundo. Sendo assim, professores comprometidos tentam fazer com que seus alunos melhorem, pois a educação na vida de uma pessoa é essencial para que consiga ser um cidadão honesto, digno e responsável perante a sociedade. O filme *Escritores da liberdade* traz essa questão, ou seja, o fato de que a educação pode transformar vidas. No entanto, para que isso aconteça, é preciso que o educador e os alunos tenham muita dedicação, determinação e força de vontade, pois é um trabalho difícil, porém, vale muito a pena ver resultados que surgem.

Muitos educadores criam novas metodologias de ensino, a partir das quais se observa a evolução dos alunos, uma vez que essas metodologias promovem desafios os quais os alunos sentem motivados para cumprir. É essa questão que se mostra no filme, pois antes de a professora chegar a turma com a qual trabalhará, a classe era considerada problemática pela escola e pelas famílias, inclusive por eles mesmos, já que se sentiam incapacitados de qualquer transformação, por conta de sua trajetória de vida; mas, depois que a professora chega, tudo muda. Novas metodologias são pensadas e a realidade da turma diante de si e da escola passa a ser outra.

Pretende-se, portanto, com este artigo, promover maior reflexão sobre a escolha das metodologias adotadas pelos professores em sala de aula, uma vez que sua escolha pode fazer a diferença no processo de ensino-aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar. A ideia deste texto é atentar para o fato de que não se pode desistir do ensino, principalmente sem tentar diversas e diferentes possibilidades de atuação em sala.

O trabalho, então, será construído a partir de alguns capítulos: a)

---

1 Formada em Letras – Português e Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: biasonego16@gmail.com.

2 Professora e coordenadora do curso de Letras da UNESC. E-mail: danielasilveira38@unesc.net.



fundamentação teórica, subdividida em dois tópicos, os quais também se subdividem, em que se apresentam discussões sobre as metodologias de ensino para a educação básica, as metodologias segundo os documentos oficiais, bem como uma breve descrição do filme e das metodologias adotadas pela professora; b) metodologia, em que se apresenta a forma como se dará a análise dos dados do trabalho, ou seja, far-se-á a descrição das cenas em que a professora apresenta suas metodologias e, em seguida, uma análise dessas com vistas ao referencial teórico; c) análise de dados propriamente dita, conforme o que fora descrito na metodologia; d) considerações finais; e as referências do trabalho.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo de fundamentação teórica, pretende-se apresentar um pouco do que se entende como metodologia de ensino para a educação básica, tendo como bases Ferdman (2002) e Skinner (1970), além de outros citados. Também se pretende abordar a questão da metodologia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, a partir dos quais, junto da teoria acima apresentada, se intenciona discutir as metodologias adotadas pela professora do filme “Escritores da liberdade”, cujo resumo também se apresenta neste capítulo, por se entender ser parte fundamental para posterior análise.

### ***2.1 Um olhar para as metodologias de ensino para a Educação Básica***

Pensar, planejar e lecionar para o ensino básico, ou seja, para o ensino fundamental e médio, é um desafio, pois não é simplesmente passar os conteúdos, vai muito além. Primeiramente, antes de dar aula para determinada classe, é necessário fazer um diagnóstico da turma, pois cada turma é diferente entre si; há que se perceber as diferenças dos grupos sociais com os quais se está lidando, se escola pública ou privada, observar a faixa-etária, os contextos que rodeiam esses grupos, pois, mesmo em uma única turma, pode haver muitas diferenças; pode-se estar numa escola urbana ou rural; pode-se estar diante de pequenas ou grandes dificuldades vindas dos alunos. Todos esses aspectos devem ser vistos e considerados pelo professor no momento de pensar a sua aula. Passar conteúdos tão somente é desconsiderar as particularidades dos alunos e as suas necessidades, bem como as suas curiosidades.

Segundo Ferdman (2002),

Hoje parece que o ensino perdeu prestígio provavelmente por causa de seus aspectos mais diretivos, baseado em que tudo o que ensina a uma criança impede que o descubra por si mesma, consolidou-se a noção de que o ideal educativo é não ensinar, mas fazer com que as coisas saiam das crianças. Muitos professores evitam referir-se à sua tarefa como de ensino, o que

só consideram necessário em situações limites. Ao mesmo tempo, muitos professores evitam descrever seu papel como de quem ensina e preferem o de guias ou orientadores. E um bom número assume, com alguma culpa, que às vezes não há outro jeito se não ensinar. (p.16).

Muitas vezes, os professores não se reconhecem na sua profissão; não sabem se devem ensinar, incentivar para que os alunos busquem saber, orientar, ou educar, de forma mais abrangente. Por isso, segundo o autor acima supracitado, o ensino perdeu o seu prestígio, pois, atualmente, é tudo “maquinizado”, isto é, muitos professores não procuram ensinar a seus alunos com seus próprios métodos, ou seja, criar o como ensinar.

Preferem, por vezes, o caminho mais fácil, que é seguir a apostila ou o livro didático, porque está tudo pronto, mas, para a sociedade de hoje, em que tudo está mais dinâmico, mais rápido, essa prática pouco ousada não dá mais conta do que se espera em sala de aula. O professor deve ser a autoridade de sua atividade em sala, isto é, deve fazer uso de todo e qualquer material que julgue interessante, mas não se submeter a ele; fazer dele seu auxiliar. Precisa usar a sua criatividade, o seu método e a sua didática enquanto leciona, para a aula ficar mais dinâmica, mais compreensível, para que os alunos aprendam com qualidade.

Para Ferdman (2002),

Centenas de milhares de professores ensinam milhões de alunos em uma rede institucional de grandes proporções. E nenhum problema do ensino pode ser globalmente entendido se não forem consideradas as dimensões e as características do sistema no qual se ensina. O notável aumento do número de mediações pessoais e institucionais entre o que normalmente aceitamos como produto teórico e a realização de atividades educativas nas escolas, que costumamos identificar como práticas, poderia modificar a relação entre a didática e o campo que pretende atuar. (p. 20)

Tantas vezes num curso de licenciatura, ou até mesmo no dia-a-dia de quem já está em sala, se pergunta o que é didática? Não é uma resposta simples, já que esta tal didática pode mudar muito da prática da sala de aula. Assim, entende-se que didática é arte de ensinar; o procedimento pelo qual o mundo da experiência e da cultura é transmitido pelo educador ao educando, nas escolas ou em obras especializadas, segundo o “Dicio - Dicionário Online de Português.” Também é um conjunto de teorias e técnicas relativas à transmissão do conhecimento.

Depois dessas definições, é possível pensar um pouco sobre a importância dessa didática na sala e sobre o fato de que, talvez, muitos professores, atualmente, não consigam tê-la em seu domínio. Não porque não querem, pois nenhum professor sai de casa planejando fazer uma aula ruim, mas por diferentes motivos, como ter o conhecimento, mas não conseguir fazer com que esse conhecimento chegue até o aluno, por exemplo.

Para Brousseau (1990), didática é “uma teoria, um conjunto de técnicas ou modo de fazer as coisas.” (p. 21). Ele também acredita que a didática aceita plena responsabilidade sobre o elaborar princípios, porque é uma disciplina essencialmente normativa, propõe-se a elaborar métodos, estratégias ou regras para ação.

Skinner (1970), por sua vez, afirma que,

(...) com as regras para manipular uma máquina de ensinar. Para não precisar fazer muitas distinções, aceitarei que a didática é uma disciplina voltada, de diferentes maneiras, para o campo prático do ensino (ou distintas dimensões dele), que produz uma variada gama de conhecimentos e abarca princípios teóricos, modelos compreensivos, regras práticas, métodos e estratégias articuladas de diferentes naturezas. (p. 21)

Tanto Brousseau como Skinner afirmam que a didática é um conjunto de regras, métodos e estratégias que podem ser realizadas durante as aulas, ou seja, são artificios para as aulas não ficarem maçantes para os alunos, isto é, uma aula que os estudantes têm vontade de frequentar, facilidade, atenção e compreensão com relação ao que se passa. Segundo Ferdman (2002), a didática é uma atividade especializada e um tipo de conhecimento especializado, que pode ser considerada do ponto de vista de mediar, que cumpre suas tarefas com relação ao ensino, e não diretamente com relação à aprendizagem. Portanto, os que ensinam têm um propósito final do ensino. Essa afirmação quer dizer que os professores têm de se esforçar para lecionar uma aula que seja interessante para os seus alunos, e não maçante, isto é, pesada para eles.

Os professores têm sempre de estar atualizando, ou seja, ter uma formação continuada para não ficarem desatualizados, porque, como se sabe, nos dias de hoje, os jovens e as crianças querem novidades, e não aulas que não façam sentido, pois é muito cansativo para eles. Então, para que se possam considerar as relações entre a didática e o ensino, é preciso perceber os problemas existentes próprios da ação e da produção de conhecimentos. Contudo, não se deve levar em conta todo o processo com base apenas na adoção dessa simples posição, pois se devem considerar as relações entre didática e ensino como subdomínio presentes na relação entre “teoria e prática”.

Segundo o pensamento de Brousseau (1990), o aluno tem que construir os conhecimentos quando se envolve pessoalmente com o problema que é proposto pelo professor em determinada situação; esta proposta vem para reafirmar o que propõe o método do ensino. As inovações da educação na sala de aula dizem respeito à obtenção de maior produtividade do aluno, ou seja, por meio de incentivos, atividades com questões bem elaboradas pelo professor.

Para Libaneo (2006), a educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas - físicas, morais, intelectuais, estéticas -, tendo em vista a

orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. A educação corresponde a toda modalidade de influência e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando numa concepção de mundo, em ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios que vigoram diante de situações reais e desafios da vida prática.

A educação é um sistema, que tem como objetivo desenvolver a personalidade dos alunos, isto é, trabalhar com as capacidades cognitivas e interatuais dos discentes, assim possibilitando um aprendizado com maior qualidade e eficácia. Estimular os alunos pode ser capaz de os formar mais conscientes e com mais conhecimento, pois há a contribuição de valores e ideais.

Ainda, conforme Libaneo (2006), também a formação deste cidadão consciente e com conhecimento, na escola, faz-se uso de metodologias e de uma didática particular, as quais trabalham de forma recíproca. A didática trata da teoria geral do ensino e a metodologia, integrando-se à didática, ocupa-se das maneiras como os conteúdos serão alinhados aos fins educacionais dentro de cada disciplina.

## ***2.2 As metodologias de ensino segundo os PCN***

Segundo os PCN, documento oficial que norteia a prática pedagógica da educação básica no Brasil, o que se pretende com a educação escolar é a formação do cidadão, que, por meio do uso da linguagem oral e escrita (leitura e escritura), deve dar conta de se fazer presente no meio social em que está inserido, de forma crítica e criativa. Do mesmo jeito, os documentos tentam trazer uma proposta de que os conteúdos não sejam ensinados como uma finalidade em si mesmos. Ao contrário, os conteúdos devem funcionar como “[...] meio para que os alunos desenvolvam capacidades que lhes propiciem produzir e usufruir os bens culturais, materiais e econômicos” (BRASIL, 1997a, p. 73).

Dessa forma, os alunos estarão expandindo o seu domínio de conhecimento em diversas situações comunicativas, assim, possibilitando a sua inclusão no mundo da escrita, permitindo-se a participar do papel próprio de cidadãos. Além disso, como já se sabe, a educação tem a capacidade de salvar e transformar vidas, pois sem a educação não se consegue ser independente, ou seja, não se pode depender sempre do outro para decidir, pensar, resolver situações do dia a dia, então é por causa disso, desde sempre, que se deve incentivar os alunos para estarem nas escolas aprendendo e ensinando, ensinando e aprendendo, além de desenvolverem.

Algumas mudanças na área da educação, a partir da década de 1990,

ocasionadas, dentre outros fatores, pelas teorias filosófico-educacionais e linguísticas, que passam a sustentar os documentos orientadores do ensino, vêm acompanhadas também de discussão, iniciada na Europa, mais precisamente na França, sobre os conceitos de transposição didática (CHEVALLARD, 1985;1991) e de elaboração didática (HALTÈ, 1998). Essas mudanças, conforme os PCN, são sentidas principalmente por causa dos estudos de Bakhtin, que desenvolve a teoria dos gêneros do discurso, que é estudada em concepção de língua como influência verbal.

No ensino da disciplina de Língua Portuguesa existe alteração significativa no que diz respeito ao objeto de ensino, interferindo nas metodologias aderidas, passando-se do ensino situado na gramática para atividades de oralidade, escuta e leitura e de produção textual, oral e escrita, bem como de análise linguística.

Os professores necessitam, portanto, apropriar-se desses saberes acadêmico científicos para ensinar aos alunos. Porém, ao convertê-los em objetos de ensino, precisam modificá-los, ou seja, convertê-los em conteúdos curriculares. Essa interface entre a produção acadêmico-científica sobre a língua e os conteúdos a serem “didatizados” é o que se denomina transposição didática – o saber se transforma em objeto de ensino “ensinável”, em condições de ser aprendido pelo aluno (CHEVALLARD, 1985). O que o autor quer dizer é que os professores aproveitam os conhecimentos científicos para ensinar, porém, assim que os transformam em objetos de ensino, têm o dever de mudar, isto é, convertê-los em conteúdos curriculares para que o objeto seja ensinável, de uma maneira que os discentes possam aprender, no que diz respeito ao “fazer sentido”.

Rodrigues (2008), oferece proposta de elaboração didática, em seis passos, os quais seguem:

“1º. Busca de conhecimento de referência sobre o gênero do discurso: o objetivo é dar sustentação teórica ao professor. [Nesta etapa o professor buscará alcançar o maior número possível de conhecimentos sobre o gênero ou os gêneros de um determinado campo de atividade]. 2º. Seleção de textos (verbais orais e escritos ou em outro material semiótico): o objetivo é arranjar um pequeno banco de dados para as tarefas com leitura em sala de aula. [Organizando esse banco de dados, o professor irá trabalhar com textos de gêneros distintos que representem a relativa estabilidade e a heterogeneidade do gênero em estudo]. 3º. Prática de leitura do texto como enunciado: objetivo é colocar o aluno no caráter de interlocutor do enunciado do gênero em foco [A leitura, sempre que possível, será cometida observando-se o espaço material de produção e a recepção desejável àquele gênero – para um texto de jornal, lê-se o texto no jornal em que se insere ou online; um capítulo de livro, lê se no livro em que foi publicado]. 4º. Prática de leitura-estudo do texto e do gênero: essa prática analítica de leitura (prática de análise linguística 1 [a autora denomina prática de análise linguística 1 a leitura-estudo do texto e do gênero para o levantamento das

características do gênero]) é feita a partir dos textos do banco de dados, ou seja, de textos não redigidos pelo aluno. 5°. Prática de produção textual: nessa etapa, o objetivo é, na grau do possível, pôr o aluno em uma situação de interação o mais próxima possível do gênero em questão, ou seja, o aluno é solicitado a assumir a autoria do gênero e a construir o seu projeto discursivo, levando em conta as condições do gênero e o interlocutor do seu enunciado. 6°. Prática de revisão e reescrita a de textos: [nesta etapa é feita] a revisão, via prática de análise linguísticas 2 [a autora denomina prática de análise linguística 2 o momento em que no processo de reescrita a dos textos dos alunos são cultivadas as especialidades do gênero já vistas nas atividades de leitura e de produção textual], [que] adota como parâmetro a prática de análise linguística 1 e a atividade de produção textual proposta”. (RODRIGUES, 2008, p. 172-173).

Como se percebe, é possível pensar em seis passos de elaboração metodológica de ensino, observando-se o trabalho com gêneros textuais e com as práticas de ensino propostas pelos documentos que regem a educação no Brasil. Um planejamento bem elaborado dá a possibilidade para que o professor adiante e planeje situações capazes de oferecer ao discente a aprendizagem e o desenvolvimento de conhecimentos de linguagem e seus usos sociais, impedindo, principalmente, a perda de tempo e de rumo na direção equivocada no processo ensino-aprendizagem.

Para o ensino da Língua Portuguesa e Literatura nessa perspectiva, os PCN propõem “organizações didáticas especiais” (BRASIL, 1998, p. 87), as quais certamente preveem formas de tratar os conteúdos diferenciados daquelas que se costumavam adotar em décadas passadas. Como se vê, existem possibilidades diversas para a ação do professor, no que diz respeito à condução metodológica, como, por exemplo: um ensino por meio de projeto, sequência didática, elaboração didática, transposição didática, entre outros, os quais não são aqui esmiuçados, pois não são foco desta pesquisa. Existem muitos modos de ensinar que podem surpreender.

De acordo Napolini (1996),

Uma atividade produtiva, situada no quadro do desenvolvimento natural da criança, revela o conhecimento que ela já construiu e está construindo, fazendo com que esse conhecimento passe de um plano menos desenvolvido para outro mais desenvolvido, passe do estado de quem anda não aprendeu para o outro de quem já aprendeu a aprender. (p.12)

Quando uma atividade é produtiva e se encontra no quadro das naturalidades do dia a dia da criança, significa que ela já construiu um conhecimento a partir disso, que é capaz de passar para outro colega que está ainda nesse processo de desenvolvimento do conhecimento o que já lhe foi abstraído. Trata-se de um processo natural de aprendizagem.

Segundo Napolini (1996),

O ato de ler ultrapassa o procedimento de decodificar os símbolos. Compreender o que se lê depende de características do leitor, além das particularidades do próprio texto e do autor. Assim as formas de linguagens que ele denomina, o conhecimento do mundo, seus propósitos e seus esquemas conceituais facilitam ou dificultam a compreensão. (p. 25)

Percebe-se, nesse trecho, que a leitura é muito mais que decodificar os símbolos, mas também entender os significados de todos os contextos, ter uma boa interpretação de mundo. Contudo, para que isso aconteça, todos os professores têm que realizar um trabalho excelente com os seus alunos, fazendo com que reflitam acerca dos textos lidos, provocando-lhes para o pensar, como se observa no filme o qual se vai analisar neste artigo. Ler exige também planejamento; exige que se escolha uma metodologia a ser adotada.

E, com relação ao ato de escrever, no sentido de produzir textos, de acordo com Napolini (1996, p. 141), “A análise de produções narrativas das crianças envolve vários aspectos (...). A partir dos dados obtidos, será possível, então, planejar novas atividades e, ao mesmo tempo, acompanhar o desenvolvimento da escrita de cada aluno.” É importante ressaltar que a produção dos alunos, portanto, permite aos professores acompanhar o seu desenvolvimento, o que permite, por sua vez, que novas estratégias de ensino sejam pensadas, conforme suas necessidades, de retomada ou de avanço. Assim, cada vez mais os discentes irão aprender, isto é, começando a criar essa habilidade de escrita, e por fim, irão obter resultados muitos melhores em relação à leitura, à escrita e à interpretação.

### ***2.3 Escritores da Liberdade: Conhecendo um pouco do filme***

Este filme é baseado em fatos reais e conta a história da professora Erin Gruwell ao começar a lecionar à turma 203 do 2º grau no Colégio Wilson.

Erin assumiu uma turma problemática, pois ninguém acreditava no potencial dos alunos, nem eles mesmos acreditavam em si, porque vinham de famílias cheias de problemas como: pais drogados, presos. Também havia uma questão ligada à sociedade em que viviam: as gangues, as quais os distanciavam mais das suas famílias; muitos conflitos violentos com pessoas de outras gangues; gangues essas que frequentavam a mesma escola, que se transformava em um campo de batalha muitas vezes.

A professora conseguiu perceber que a educação naquela escola não era como nas outras, então ela decidiu utilizar características comuns às vidas deles para ensinar a matéria, fazendo com que eles se interessassem um pouco mais pelos estudos, também porque a sua relação com a turma não era muito boa ainda. Algumas atividades pensadas por ela, enfim, acabaram tocando suas consciências.

A professora lançou um projeto de leitura que foi “O Diário de Anne

Frank”, propondo-lhes que, após a leitura, fizessem seu próprio diário, contando tudo que quisessem: seus sentimentos, pensamentos, o que já havia se passado na vida deles, o que sonhavam. Ao ler seus diários, Erin apenas reforçou sua decisão de não desistir de seus alunos. Quando soube que a escola não emprestaria os livros aos alunos de jeito nenhum, ela teve que arrumar um segundo emprego para poder comprar os livros para sua turma. Sem nenhum apoio da diretoria da escola ou de outros professores, resolveu operar sozinha, pegando um terceiro emprego, para tentar conseguir recursos para viagens culturais, como aquela que os levaria a conhecer a Casa de Anne Frank, isto é, um museu que ficava localizado em Amsterdã, onde ficavam as memórias de Anne, sua família e mais quatro pessoas judias.

Depois de lerem “O Diário de Anne Frank”, a professora pediu, como trabalho sobre a leitura, que escrevessem uma carta para Miep Gies, a mulher que havia protegido Anne Frank, falando sobre o que acharam do livro. Os alunos, animados, tiveram uma grande ideia de realmente enviar essas cartas. Assim, eles mesmos queriam muito arrecadar dinheiro para pagar todos os gastos que haveria, então, preparam cachorros-quentes para vender em uma praça da cidade. E foi estudando a história do holocausto que a turma 203 passou por muitas dificuldades para realizar seus objetivos e propósitos.

Por isso, eles, inclusive a professora, ficaram muito tristes ao saberem que ela, a Erin, não ensinaria a eles na terceira nem na quarta série, que teriam outros professores, os quais, possivelmente, não gostariam deles como Erin; também ficaram tristes por acharem que acabariam voltando a ser como eram antes, então, resolveram insistir com autoridades da educação que a professora recebesse permissão para continuar a lecionar para eles, o que conseguiram, após muita luta e esforço. Erin fez a sua causa pessoal tendo como prioridade a melhora na qualidade de ensino e nas relações entre professor e aluno, mudando a vida daqueles com quem esteve e dos próximos, fazendo-os refletir sobre sua condição, levando algum significado à sua existência.

Com relação à prática de produção do diário, Erin fez com que reconhecessem seu potencial e ainda os fez transformar seus diários em um livro chamado “Escritores da Liberdade”, publicando-os a seguir. Como se trata de uma obra baseada em fatos reais, o livro publicado de fato foi intitulado “O Diário dos Escritores da Liberdade”, que foi publicado nos Estados Unidos no ano de 1999.

### *2.3.1 A metodologia adotada pela professora no filme*

O filme *Escritores da Liberdade* comprova os desafios de “Erin Gruwell” com relação à educação. A professora lecionava aulas de Inglês e Literatura, numa sala de 1º ano do Ensino Médio, numa escola de periferia em Los



Angeles, Califórnia. Sua sala de aula era composta de alunos adolescentes com problemas socioculturais diversos, derivadas de uma infância frustrada e triste. A professora, repleta de expectativas, com uma força de vontade e empolgação inicial, encontrou diversos problemas junto aos seus discentes, como: indisciplina, violência, desmotivação e discriminação. A maioria dos alunos dessa turma era envolvida com gangues e pertencia a famílias desestruturadas, sendo totalmente discriminados, tanto dentro como fora do ambiente escolar.

Para Garcia (2006, p. 102):

[...] define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes (GARCIA, 2006, p.102).

Nesse sentido, o problema de indisciplina estava provocando grandes conflitos na escola, e a professora teve que criar estratégias para lidar com a realidade sociocultural por meio de mudanças em sua metodologia, de modo a favorecer que os educandos aprendessem a se socializar e a interagir em sala de aula. A professora, em diferentes momentos, verificou que suas novas metodologias estavam dando certo, como quando levou uma letra de música da realidade cultural dos alunos e os fez pensar sobre as letras e a sua condição social, não de forma preconceituosa, mas reflexiva.

Silva (2007) destaca que o aluno sente mais interesse pelo ensino quando é incentivado e motivado, por isso o docente precisa despertar a curiosidade dos educandos e acompanhar o desenvolvimento de suas atividades. Enquanto a motivação faz com que os alunos se permitam participar da atividade proposta, o incentivo não os deixa desistir.

Ao entender que os seus educandos desconheciam a tragédia do Holocausto, por exemplo, Erin buscou algumas estratégias na intenção de trazer uma consciência do conceito dos horrores que a segregação racial pode causar. Mostrou, então, para os seus discentes, o que realmente seria uma gangue, a qual ela comparou com o nazismo de Hitler, ao querer exterminar negros, ciganos, judeus e até mesmo alemães “doentes”, a fim de criar uma raça ariana que ele considerava “pura”. A partir desse método de ensino, que ela considerou importante em seu ambiente escolar, foi ganhando confiança e os alunos começaram a se sentir aceitos e estimulados a alcançarem algum objetivo, porque nem isso eles se permitiam ter.

Vale ressaltar que o educador não transmite apenas informações ou faz questionamentos, ele também deve ouvir os alunos de forma a entender suas carências e suas dificuldades. Nesse sentido, cabe ao professor diferenciar severidade de respeito, já que o processo de ensino ao mesmo tempo em que

direciona a aprendizagem em suas atividades deve ter como objetivo orientar as atividades autônomas e independentes dos alunos, estabelecendo normas e deixando bem claro aos alunos o que se espera deles (LIBÂNEO, 1999).

Erin, mesmo com a falta de apoio dos envolvidos com a escola, como direção e suporte pedagógico, não desistiu; pelo contrário, procurava propostas inovadoras, investindo em leituras de grandes valores. Todas as adversidades e desafios, portanto, serviram como um empurrão para a superação, inspiração e enfrentamento das dificuldades. Um de seus projetos foi o “Diário de Anne Frank”, por meio do qual os alunos tinham que escrever tudo o que sentiam e vivenciavam, tanto acontecimentos negativos como positivos.

De acordo com Freire (1996),

“Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Contudo a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicista mente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto.” (p. 14)

Mesmo sendo tradicionalista, a escola onde lecionava a Senhora G, como era afetivamente chamada pelos alunos, criou e usou atividades pedagógicas dentro de uma metodologia ativamente real, que considerava a realidade de seus alunos, partindo dela e voltando-se para ela, no sentido de os fazer refletir sobre sua condição em todas as nuances. A docente, por meio de sua filosofia educacional e por acreditar que a sala de aula é um lugar propício para acontecerem as verdadeiras mudanças, conseguiu transformar uma turma marginalizada, rotulada e intolerante em autônoma, confiante, compromissada, responsável e capaz de mudar a sua realidade.

### 3. METODOLOGIA

Trata-se de um trabalho de cunho bibliográfico, cuja análise se dará com base no filme *Escritores da liberdade*, a partir de resumo da obra, já apresentado no capítulo 2, levando-se em conta revisão de textos científicos, de obras impressas e de artigos da Internet, com foco nas questões relevantes apresentadas nos

objetivos, como as metodologias de prática de ensino existentes e a sua eficácia, bem como questões do próprio filme.

Pretende-se, como metodologia deste artigo, apresentar a descrição das cenas consideradas plausíveis de serem analisadas do ponto de vista de apresentarem metodologias, seguidas de análise referenciada no que se apresentou no capítulo 2. Representar-se-á cada uma das descrições com o numeral 4 seguido de identificação de ordem da cena, de acordo com o filme; far-se-á uma descrição em prosa para cada uma das análises.

Para que se pudesse recolher o corpus do texto, adotou a seguinte estratégia: assistir ao filme, pausando-o quando da identificação de cena com metodologia visível. A professora Erin queria ensinar, certamente, da forma como houvera aprendido no seu tempo de estudante, mas, aos poucos, foi percebendo que aquela metodologia não funcionava com eles, pois os alunos afirmam que a professora não compreendia a sua realidade. Depois de tantas tentativas, a docente conseguiu criar novas metodologias, as quais serão analisadas a seguir.

#### **4. ANÁLISE DOS DADOS**

Este capítulo se propõe a apresentar a análise de dados do corpus coletado no filme *Escritores da liberdade*, a respeito do qual já fora feito resumo no capítulo de referencial teórico e cuja descrição analítica se dará a partir de agora.

##### ***4.1 Descrição das cenas e das metodologias adotadas***

Na primeira aula, a professora resolveu ensinar literatura, a partir de perguntas sobre a obra *Odisseia*. Mas os alunos não a levaram muito a sério, respondendo essas perguntas com muita ironia. Então, pode-se perceber que essa metodologia não funcionou com a turma problemática, porque, segundo os PCN (1998), bem como demais estudos acerca da educação e seus propósitos, é preciso que aquilo que se ensina faça sentido ao aluno, permitindo a ele pensar e associar o que se estuda ao que se vive no dia a dia.

Na segunda aula, a professora colocou uma música, pois a ideia inicial dela foi apresentar uma letra de uma música para estudarem poesia, mas, novamente, não deu certo, havendo até momentos de desrespeito. De acordo com os PCN (1998), um planejamento bem elaborado dá ao professor a possibilidade de adiantar e planejar situações capazes de oferecer ao discente as condições de que necessita para construir seu próprio aprendizado. Observa-se que a professora se planejou, mas, certamente, não adiantou o que poderia acontecer, o que acabou gerando, novamente, desrespeito por parte dos alunos, e frustração por parte da professora.

Na terceira aula, depois de muitas tentativas, a professora arriscou adotar

uma nova metodologia, que foi assim: ela escreveu no quadro umas frases com uma ortografia errada, para os alunos escreverem do jeito correto, segundo o livro didático. Mais uma vez a aula foi uma bagunça muito grande, não se atingindo objetivo algum. Segundo Brousseau (1990), a didática, que é “uma teoria, um conjunto de técnicas ou modo de fazer as coisas.”, precisa permear o trabalho do professor de modo a lhe permitir conhecer a realidade de seus alunos para nela agir, com eficácia e comprometimento. A professora tentou criar uma metodologia de ensino, mas lhe faltavam conhecimentos didáticos para saber o que pretendia e como lidar com o que pretendia. Entretanto, nessa aula, algo aconteceu, que foi o fato de um aluno ter desenhado o colega, que era negro, caricaturando negativamente sua feição; o desenho se espalhou pela sala e a turma toda começou a rir do colega. Quando a professora percebeu o que estava acontecendo, pegou o desenho e daí estabeleceu uma relação com gangues e alunos de outras origens também, chegando até o conhecimento do que, naquele momento considerou a maior de todas as gangues, a de Hitler, com o Holocausto. A aula seguiu com a pergunta de uma aluna sobre o que foi o Holocausto; parecia que algo diferente estava acontecendo naquele dia.

Na terceira aula, a professora Erin resolveu fazer um jogo. Fez uma linha no meio da sala e em seguida explicou como iria funcionar: ela iria fazer perguntas sobre o dia a dia, como “quantos conhecem ou fazem parte de uma gangue?”, “quantos conhecem alguém que já preso?” ou “quantos de vocês já foram presos?”, entre outras perguntas ousadas e particulares, por vezes. Quem não quisesse participar desse jogo não era obrigado, mas, por fim, todos os alunos quiseram; essa atitude deles mostrava que estavam aceitando a professora, depois de tantas tentativas de sua parte. O resultado desse jogo já era esperado, pois muitos já tinham vivenciado diversas situações graves por morar nas favelas. Na mesma aula, Erin tinha comprado um diário para cada aluno, para eles escreverem todos os dias, quando tivessem inspiração ou vontade; a professora explicou que todos têm uma história de vida igual a Anne Frank, e deveriam escrever tudo que quisessem. Ela tinha um armário especial para colocarem os diários, se eles quisessem que ela os lesse no final de cada aula. Essas foram as primeiras metodologias que deram certo naquela turma, pois, conforme os PCN, trata-se de “organizações didáticas especiais” (BRASIL, 1998, p. 87), as quais certamente preveem formas de tratar os conteúdos e a sua relação com a sala, a turma, de forma diferenciada. Como se vê, existem possibilidades diversas para a ação do professor, no que diz respeito à condução metodológica, como, por exemplo: um ensino por meio de projeto, sequência didática, elaboração didática, transposição didática, entre outros, os quais não são aqui esmiuçados, pois não são foco desta pesquisa. Existem muitos modos

de ensinar que podem surpreender.

Para surpresa da professora, todos os diários estavam no armário escritos. Sentiu-se também motivada, e resolveu comprar para os seus alunos um livro sobre o holocausto, “O diário de Anne Frank”, pois ela percebeu que eles estavam gostando do assunto e começaram a ler com muito interesse. Ferdman (2002) afirma que a didática é um conjunto de regras, métodos e estratégias que podem ser realizadas durante as aulas, ou seja, são artifícios para as aulas não ficarem maçantes para os alunos. Segundo Ferdman (2002), “a didática é uma atividade especializada e um tipo de conhecimento especializado, que pode ser considerada do ponto de vista de mediar, que cumpre suas tarefas com relação ao ensino, e não diretamente com relação à aprendizagem, portanto os que ensinam têm um propósito final do ensino”. Então, depois que a professora compreendeu a realidade dos seus alunos, eles começaram a respeitá-la de uma forma que pôde continuar seguindo as metodologias, sem nenhum problema.

Sem nenhum apoio da diretoria da escola ou de outros professores, resolveu organizar-se sozinha, pegando um terceiro emprego para tentar conseguir recursos para viagens culturais, tendo uma delas o propósito de conhecer a casa de Anne Frank, isto é, um museu que ficava localizado em Amsterdã, onde ficavam as memórias de Anne, sua família e mais quatro pessoas judias. E eles foram, em um final de semana, para não atrapalhar o calendário escolar. Chegando lá, tiveram um das melhores oportunidades da vida, pois tiveram a chance de conhecer com mais detalhes a história de Anne Frank; cada fato que eles conheciam os impressionava mais e mais. Segundo Ferdman (2002), “Hoje parece que o ensino perdeu prestígio provavelmente por causa de seus aspectos mais diretivos, baseado em que tudo o que ensina a uma criança impede que o descubra por si mesma, consolidou-se a noção de que o ideal educativo é não ensinar, mas fazer com que as coisas saiam das crianças”. Durante o filme, percebe-se que ninguém daquela escola está interessado em ajudar aquela turma, mas a Erin se comportou de forma diferente, dando para aqueles discentes grandes oportunidades de transformação, pois aula não se dá por meio somente do espaço escolar, mas sim nos espaços culturais também; então, Erin acertou mais uma vez com sua metodologia.

Na quinta aula, Erin, com seus outros empregos, conseguiu comprar quatro livros para cada um dos alunos, então, naquela aula, a professora colocou em bolsas para cada um e pediu para os discentes buscarem em sua mesa, cada um, uma sacola, pois seriam os livros que leriam durante o trimestre inteiro; mas, antes disso acontecer, pediu para os alunos pegarem uma taça para brindar em homenagem à mudança, ou seja, à sua evolução.

Depois disso, alguns alunos pediram para ler o seu diário em voz alta, o que tinham escrito até então. A professora se emocionou muito com um aluno que sempre era quieto; quando ele leu o diário, todos descobriram que tinha uma história de vida incrível. Segundo os PCN, a metodologia de prática de produção textual é muito importante porque, nessa etapa, o objetivo é, na medida do possível, pôr o aluno em uma situação de interação o mais próxima do gênero em questão, ou seja, o aluno é solicitado a assumir a autoria do gênero e a construir o seu projeto discursivo, levando em conta as condições do gênero e o interlocutor do seu enunciado.

Depois de lerem o livro de Anne Frank, visitaram o museu e escreveram os seus diários. A professora ordenou que escrevessem uma redação, mas um aluno teve uma grande ideia, que foi escrever uma carta para a MiepGies, que foi a mulher que protegeu Anne Frank dos nazistas durante o Holocausto e que guardou o seu diário durante o período conflitivo da Segunda Guerra Mundial. Enquanto estavam escrevendo essa carta, tiveram outra ideia, que queriam trazer a MiepGies para conversar com eles, assim, entregariam as cartas pessoalmente. Porém, a professora disse que tinha um custo muito grande, então os próprios alunos resolveram ajudar, isto é, prepararam cachorros-quentes para vender na praça. Com essas vendas, conseguiram dinheiro suficiente para trazer a senhora MiepGies.

Na sétima aula, a mulher que protegeu a Anne Frank estava lá para conversar com os alunos da Erin. Eles estavam prestando muita atenção em cada coisa que ela contava sobre a Segunda Guerra Mundial: Anne Frank, sobre o diário, sobre os sofrimentos que os judeus tinham que passar. Os discentes a viam como heroína, porque ela tinha conseguido passar por tantos desafios que os inspiravam a também superar os seus desafios.

Os alunos da professora Erin foram os primeiros que conseguiram se formar em suas famílias, e também conseguiram, com os seus diários, publicar um livro a partir da produção de seus diários. O que se percebe é que a professora, desde o início, se mostrou ser uma professora muito disposta em seu trabalho, sempre lecionando com muito amor. Ela teve uma grande transformação, aprendendo sucessivamente com a história de vida dos seus discentes, assim transformando e crescendo junto com eles. Ela conseguiu nutrir um olhar e um amor por eles que nunca ninguém conseguiu ter, também enxergou a esperança nesses jovens, como ajudá-los a se formar no ensino médio, com muito trabalho, mas, certamente, que valeu muito a pena.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve o objetivo de analisar as metodologias de ensino adotadas pela professora Erin no filme *Escritores da Liberdade*, no sentido de promover uma reflexão acerca do quanto uma boa metodologia pode fazer a diferença na vida escolar de uma turma. Procurou-se estabelecer uma relação entre o que se viu no filme e o que os documentos oficiais e as referências bibliográficas dizem sobre metodologias de ensino. Dá para perceber que os professores podem ensinar aos seus alunos de muitas maneiras diferentes, além do ensino tradicional, porque se acredita que os discentes precisam e merecem ter um ensino de qualidade, com novas metodologias, e não apenas adquirir conhecimentos, como que de forma depositária.

Muitas vezes, os professores só querem passar os conteúdos, não se preocupando com a realidade dos seus alunos. Quando a professora Erin percebeu que ela precisava entender a realidade de seus alunos, aconteceram mudanças, uma delas foi conseguir ganhar o respeito e a confiança dos seus discentes, e, a partir disso, o ensino e o aprendizado deles só transformaram, pois Erin conseguiu se colocar no lugar deles. Portanto, os professores têm que aprender a se colocar no lugar dos seus alunos, porque, assim, talvez, o ensino possa ganhar uma transformação significativa, além disso, os professores não são somente os que ensinam, mas os alunos também, pois essa profissão é assim, permite que os professores ensinem, mas também aprendam.

O filme *Escritores da Liberdade* traz uma mensagem muito profunda que é de superação, de confiança, de respeito, de cuidado, de encorajamento; e foi isso que a professora Erin fez, quando mostrou para seus discentes que eles tinham muita capacidade de realizar todos os seus sonhos, apesar de todos os problemas e desafios que tinham que enfrentar diariamente. Dispôs-se a ajudá-los, como ninguém havia feito. Além disso, ela provou para todos os alunos que todos eram iguais, todos tinham a capacidade de melhorar, e que só precisavam de uma chance, e um de incentivo de confiança. Por fim, a professora e os alunos daquela classe formaram uma grande família, ou seja, cada um batalhando e lutando para dar o melhor de si.

Sabemos que a educação atual, principalmente em nosso país está desvalorizada, ou seja, os professores não recebem o salário que merecem receber, esse motivo, querendo ou não atrapalha muito a motivação dos professores para elaborar as suas aulas. Outra questão é prejudicada na educação é o desrespeito dos alunos com os professores, que muitas vezes os discentes não têm limites, assim acarretando muitos problemas na aprendizagem, então trabalhar nessa profissão é um desafio diário, pois os professores tem que conseguir modificar os pensamentos de seus alunos para eles se tornem seres críticos e independentes.

Sabe-se também que há muitos professores que tem muita determinação, força de vontade e empenho, porém muitas vezes a condição da escola, ou seja, a estrutura não ajuda por conta de falta de recursos. Portanto essa profissão não é nenhum “mar de rosas”, é preciso muito batalhar diariamente para alcançar a transformação que é necessária.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / secretaria de educação fundamental. – Brasília : mec/sef, 1998. 146p.

COSTA, Eliane Picão da Silva; FIGUEIREDO, Yasmin Coelho. **Reflexões do filme Escritores da liberdade a partir de uma prática pedagógica**: A Prática pedagógica do filme Escritores da Liberdade. In: TERCEIRO SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÃO SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2015, Paraná. Reflexões do filme Escritores da liberdade a partir de uma prática pedagógica. Paraná: Unesco, 2015. p. 1 - 13. Disponível em: . Acesso em: 27 jul. 2017.

**ESCRITORES da liberdade**. Direção de Richard Lagravenese. Produção de Richard Lagravenese. Roteiro: Richard Lagravenese. S.i., 2007. Son., color.

FELDMAN, Daniel; CAMPOS, Valério (Trad.). **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 126 p. ISBN 8573978375

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16.ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 165 p. (Coleção leitura ) ISBN 85-219-0243-3 LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Ed. Cortez, 2000. 263 p. (Coleção magistério 2. grau.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Didática de português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita**. São Paulo: FTD, 1996. 195 p. ISBN 85-322-1903-9

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos; BORTOLOTTI, Nelita; MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva (Ed.). **METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**. Florianópolis: Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. 196 p.



# OS IMPACTOS OCORRIDOS DURANTE A PANDEMIA COVID-19 NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

*Beatriz Sônego Zanette<sup>1</sup>*

*Giani Rabelo<sup>2</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a humanidade enfrentou algumas pandemias que provocaram transformações e transtornos em diferentes sociedades, fazendo com que as pessoas se adaptassem às mudanças impostas. As principais pandemias que podem ser citadas são: Peste Bubônica, Varíola, Cólera, Gripe Espanhola e Gripe Suína (H1N1).

Conforme Seguros (2020), a Peste Bubônica surgiu no século XIV e foi provocada por uma bactéria denominada *Yersinia Pestis*, disseminada a partir do contato com pulgas. Essa doença teve um grande impacto na diminuição da população mundial: de 450 milhões habitantes sobreviveram apenas 350 milhões de pessoas naquele período. O tratamento utilizado para combater essa doença se deu por meio de antibióticos e isolamento dos infectados.

Já a Varíola, de acordo com Seguros (2020), foi uma doença originada pelo vírus *Orthopoxvírus Variolae*, que atingiu a humanidade por mais de 3 mil anos. Assim como a Peste Bubônica, a pandemia gerou milhares de mortes em diferentes lugares do mundo. Na Europa, por exemplo, o número da mortalidade alcançou 400 mil pessoas por ano. No século XIV, ela foi a responsável pela significativa redução mundial de 450 milhões para 350 milhões de pessoas. Somente em 1980 é que surgiu a vacina destinada ao combate essa doença e, conseqüentemente, ao salvamento de vidas.

Por sua vez, a Cólera, consoante Seguros (2020), causou impacto em diferentes épocas da história através do vírus *Vibrio Cholerae*. Seu surgimento ocorreu entre 1817 e 1823, envolvendo o Vale do Rio Ganges, situado no

---

1 Formada em Letras – Português e Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: biasonego16@gmail.com.

2 Prof. Dra. Giani Rabelo: professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação; professora dos cursos de licenciaturas da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Líder do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME). E-mail: gra@unescc.net.

sul do continente asiático, a África e outros lugares da Ásia. No Brasil, mais especificamente na região Nordeste, foram confirmados mais de 150 mil casos em 1990. Já em 2019, registrou-se mais de 40 mil mortes. Percebe-se que a transmissão da doença se dá através do consumo de água e de alimentos contaminados e que seu tratamento é feito com antibióticos.

A seu turno, a Gripe Espanhola foi provocada, segundo Seguros (2020), por um vírus denominado Influenza. Só em 1918, ela provocou 50 milhões de mortes, e, além disso, mais de um quarto da população mundial acabou se infectando. Acredita-se que esse vírus surgiu na Europa, de onde se espalhou pelo mundo inteiro. As três primeiras cidades brasileiras a apresentarem pessoas contaminadas foram Recife, Salvador e Rio de Janeiro. Algumas medidas foram adotadas para prevenção, tais como a quarentena, a utilização de máscaras e o isolamento social, isto é, estratégias semelhantes às utilizadas na atual pandemia do Covid-19. Entretanto, em 1919, os hospitais não conseguiram abrigar todas as pessoas que estavam infectadas devido a uma alta demanda. Diante desse fato, tiveram que instalar hospitais improvisados.

Por fim, em conformidade com a Unimed (2020), a pandemia da Gripe Suína, conhecida como a primeira do século XXI, ocasionada pelo vírus Influenza tipo A, teve origem no México em 2009. Essa doença foi responsável por mais de 16 mil de mortes no mundo. No Brasil, o registro do primeiro caso se deu em 2009 e, 30 dias depois, foram confirmadas 627 pessoas contaminadas, segundo o Ministério da Saúde. Observa-se que o contágio ocorre a partir do contato com gotículas respiratórias infectadas no ar ou através do contato com superfícies contaminadas. O tratamento é feito com antitérmico, analgésico e expectorante.

Tempo depois, em 2020, o mundo foi outra vez surpreendido com uma pandemia, dessa vez a do Covid-19, causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), cujos primeiros casos foram observados na China. A partir daí a doença se espalhou para outras partes do mundo. Primeiramente esse vírus chegou à Ásia, afetando os territórios da Coreia do Sul, Tailândia e 4 China, mas aos poucos também alcançou os demais continentes e países, chegando até o Brasil.

Desde 2020, o Coronavírus (Covid-19) vem afetando mundialmente todos os setores dos países, como a saúde, a economia e a educação, principalmente porque muitas medidas de segurança foram tomadas, dentre elas o isolamento social e a quarentena. No Brasil, tais providências foram adotadas a partir de 17 de março de 2020, a fim de evitar a contaminação no território nacional.

De acordo com Barreto e Rocha (2020), um dos métodos que foram adotados por alguns países como China, Itália e Estados Unidos, para combater a contaminação do vírus, foi a testagem em massa. O Brasil, por outro lado, não aderiu a essa medida, o que causou grandes prejuízos à sua nação. Percebeu-se, ainda,

que os países que determinaram o isolamento social um pouco mais tarde, tiveram mais casos de transmissão, enquanto os países que agiram mais rapidamente, de forma eficaz, tomando medidas como o fechamento das suas fronteiras e o respeito à quarentena, obtiveram melhores resultados no combate à pandemia.

Outro ponto importante que provocou impactos negativos no Brasil foi a demora no início da vacinação contra a Covid-19, que se deu apenas em 17 de janeiro de 2021, ao passo que, na maioria dos países, ocorreu em dezembro de 2020. Esse atraso do Brasil em relação às demais nações aconteceu porque o Governo Federal demorou para fechar a negociação para a compra das vacinas. Quando decidiu adquirir, os imunizantes haviam esgotado, de modo que precisou esperar a remessa seguinte para realizar a compra.

Depois de mais de dois anos de pandemia, e acordo com Nosso Mundo em Dados<sup>3</sup> (2022), atualmente, 161 milhões de pessoas foram vacinadas contra a Covid-19 no Brasil, número que corresponde a 75,6% da população nacional. Ou seja, o país já conseguiu atingir um número expressivo de imunizados e, com isso, a pandemia vem regredindo. No entanto, isso não significa que as medidas de segurança podem ser abandonadas. Embora contribua para o abrandamento dos sintomas da doença, a vacinação não impede o contágio pelo coronavírus, sendo, portanto, necessária a manutenção dos cuidados preventivos.

No tocante à área educacional, ressalta-se que, de março de 2020 até a metade do segundo semestre de 2021, período mais grave da pandemia da Covid-19 no Brasil, as instituições escolares tiveram que criar novas estratégias pedagógicas e optaram pelo uso de recursos tecnológicos a fim de manter as aulas de maneira remota. Entretanto, o acesso à tecnologia não foi possível para todos, o que deixou em evidência uma série de problemas, tais como: a desigualdade social, a falta de vínculo entre a família e a escola, a situação de pais/responsáveis sem nenhuma condição de ensinarem seus filhos em razão da baixa ou nenhuma escolaridade. Portanto, nesse contexto, é fundamental salientar a importância de discutir como os educandos e a comunidade escolar pública foram afetados no decorrer desse lapso temporal, para que se possa compreender as consequências no processo ensino aprendizagem.

O interesse sobre o tema “pandemia Covid-19 e os impactos na educação pública” surgiu a partir da realização de um projeto para a disciplina de Gestão de Processos Educativos ofertada no primeiro semestre de 2021, no Curso de Pedagogia da Universidade do Extremo sul Catarinense (UNESC). Esse projeto teve como propósito de organizar estratégias para sanar as dificuldades de alfabetização porque estavam precisando de um planejamento bem estruturado

---

3 “Nosso mundo em dados”. Site referente à pesquisa e dados para avançar contra os maiores problemas do mundo.

e organizado para auxiliar na alfabetização desses discentes, visto que 2020 atrasou muito nesse processo por causa das aulas remotas devido a pandemia, em que nem todos tinham acesso às tecnologias ou então, não havia ninguém para ajudá-los a estudar. A ideia foi aprimorada no projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob acompanhamento da minha orientadora.

Diante disso, este artigo aborda os impactos sofridos pelos alunos de instituições escolares públicas durante a pandemia da Covid-19, com o intuito de analisar quais foram as mudanças e as dificuldades enfrentadas pelos discentes, principalmente no início do ano letivo de 2020, momento em que a escola pública brasileira enfrentou um dos maiores desafios dos últimos tempos.

A pesquisa, que resultou neste trabalho, foi pautada na seguinte indagação: como as escolas públicas foram afetados pela Pandemia da Covid-19? Em relação aos objetivos, os mesmos dividem-se em geral e específicos. O geral busca compreender de que forma que as escolas públicas foram afetadas pela Pandemia Covid-19. Já os específicos assim se subdividem: identificar as dificuldades que os alunos das escolas públicas sofreram com o ensino remoto durante a Pandemia Covid-19; analisar de que forma as mudanças e adaptações escolares afetaram os alunos de escolas públicas; examinar as desvantagens e vantagens do ensino remoto para estudantes de escolas públicas.

A pesquisa foi de abordagem qualitativa a partir do entendimento de que esta responde a questões muito particulares. Ela tem a intenção de se preocupar dentro da área de ciências sociais, contendo com nível de realidade que se torna impossível de ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2008, p. 22).

Esse estudo se apresenta por meio de pesquisa de revisão de literatura, que, segundo Gil (2002), é construída a partir de material elaborado, formado especialmente por artigos científicos e livros. Mesmo que a maioria dos estudos seja organizado por algum tipo de trabalho dessa natureza bibliográfica, existem pesquisas escritas exclusivamente através de fontes bibliográficas. A maior parte dos estudos exploratórios pode ser considerada pesquisa bibliográfica. Por exemplo, as pesquisas que focam nas ideologias e aquelas que visam à análise de um problema também são produzidas unicamente através de fontes bibliográficas. Diante disso, pode-se constatar que a presente pesquisa é de cunho bibliográfico, pois possui o papel de fundamentar o estudo acerca dos objetivos estabelecidos.

Para realizar a coleta de dados utilizou-se de artigos científicos de diferentes autores, tais como: “Educação remota emergencial: elementos para

políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19”, “Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades”; ”Educação e Pandemia”; “Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola”; ” Pandemia de Covid-19 e as Atividades Educativas Emergenciais: a experiência do curso de pedagogia da faculdade de educação universidade federal do Ceará”; “Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural”; “Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública”; “Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes”. Com o intuito de elaborar uma análise, ainda que preliminar, de suas interpretações e percepções sobre o assunto do artigo, enquanto aos critérios da escolha de cada artigo selecionado foi a partir do tema, tendo o enfoque a pandemia nos espaços escolares.

Além da introdução, o artigo se apresenta dividido em três seções: a primeira intitula-se “As escolas públicas e a Educação Brasileira”, com o propósito de discutir acerca da importância de se oferecer uma educação de qualidade, direito garantido pela atual Constituição da República Federativa do Brasil e muitas vezes inacessível em função da negligência do poder público e das desigualdades sociais que assolam o País. Já a segunda seção, intitulada “Ensino remoto na pandemia da Covid-19 e as desigualdades sociais”, trata das dificuldades trazidas pelo modelo de ensino remoto enfrentadas pelas camadas sociais mais vulneráveis economicamente. Por sua vez, a terceira seção, denominada “Dificuldades enfrentadas pelos alunos das escolas públicas no ensino remoto”, tem como objetivo problematizar os desafios que estudantes de instituições de educação pública tiveram que superar nesse período singular da história. Ao final, é apresentada a conclusão do artigo.

## **2. AS ESCOLAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Sabe-se que o papel da escola vai muito além do processo de ensino-aprendizagem dentro das salas de aula, ou seja, a instituição escolar também se torna responsável por formar pessoas que possam atuar no contexto social, cultural, político, sociológico, filosófico e nos demais campos que constituem uma sociedade. Os sujeitos se formam para serem agentes de transformação e, para que isso se concretize, é necessário que sejam conduzidos por um ensino de qualidade, que vise à autonomia, à criticidade, à diversidade, à justiça e, acima de tudo, à emancipação humana.

A educação e a justiça social referem-se a um tema que envolve objetivos educativos. Por exemplo, a justiça social dentro da escola deveria proporcionar para todos os alunos uma base comum de conhecimentos para agir em suas

realidades, principalmente no âmbito social e profissional. Em contrapartida, no decorrer do processo escolar, surgem algumas interferências nessa caminhada, advindas de diferentes concepções de educação, provocando mudanças nos fins da educação. Libâneo e Silva (2020 apud LIBÊNEO, 2019, p. 4) destacam que:

Três posicionamentos podem ser apontados como possíveis respostas às pretensões de justiça social na escola: a educação de resultados, a educação para a diversidade, a educação como desenvolvimento de capacidades humanas em articulação com a diversidade.

No primeiro posicionamento, a ênfase recai sobre o trabalho escolar como uma forma de atingir resultados articulados às questões econômicas. Nela, os estudantes precisam estar aprendendo conteúdos que os auxiliem durante o futuro profissional. Então, os professores organizam provas e testes padronizados, trabalhando dentro de uma perspectiva tradicional que procura somente se preocupar com o resultado final e não com o percurso formativo de cada aluno. Ao citarem o artigo 4º da Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990), Libâneo e Silva (2020, p.5) afirmam o seguinte:

A educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, [...] daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.

Ademais, ao mencionarem os estudos dos autores Leher, (1998); Algebaile, (2009); Shiroma, (2006); Evangelista, (2014); dentre outros, Libâneo e Silva (2020) reafirmam que, nesta concepção, a educação se constitui a partir de resultados indo ao encontro da ideia de que o espaço escolar é considerado a solução das dificuldades sociais e econômicas que venham afetar a sociedade. De maneira geral, conclui-se que essa educação busca resultados que possam proporcionar um currículo voltado para o mercado de trabalho, e sua metodologia é realizada por um ensino padrão. Ou seja, o aluno é formado apenas no aspecto profissional, deixando-se de lado, por exemplo, a cultura e as condições sociais, o que limita a formação humana.

Já a segunda concepção de ensino, denominada educação para a diversidade, trabalha a favor das questões sociológicas/interculturais, em que o currículo é formado por vivências socioculturais, sempre buscando diversos princípios, como o respeito e a solidariedade, uma vez que abranger a diversidade social e cultural é fundamental para a construção do ser humano como cidadão. Contudo, Libâneo e Silva (2020, p. 6), sobre essa concepção, alertam:

No entanto, à medida que são valorizadas mais as práticas sociais da experiência corrente do que as práticas propriamente pedagógicas, inclusive o acesso aos conteúdos científicos e culturais, essa visão tende a dissolver o foco no conhecimento e no desenvolvimento de capacidades intelectuais, condição de autonomia e de liberdade para a expansão de outras capacidades humanas, inclusive de “dar voz” aos direitos sociais.

Assim, é possível compreender que essa concepção visa à justiça social dentro da instituição escolar, possibilitando aos alunos um currículo diversificado, voltado a experiências educativas e vivências socioculturais, unindo, dessa forma, as particularidades de cada discente às diversidades socioculturais.

Por seu turno, a terceira visão apontada pelos autores, consistente na educação como desenvolvimento de capacidades humanas em articulação com a diversidade, centra-se no conceito de educação escolar que procura trabalhar a partir do desenvolvimento das competências humanas. Dessa maneira, organiza os recursos cognitivos e afetivos para que os estudantes sejam capazes de conquistar a liberdade, a autonomia e a participação na sociedade de uma forma independente. Nessa lógica, notório que a instituição escolar é um dos ambientes mais importantes para promover a democratização e a inclusão social, propiciando, desse modo, os recursos dos saberes determinados socialmente, o que vai ao encontro do processo de desenvolvimento das habilidades e capacidades do intelecto e da personalidade. Partindo disso, Libâneo e Silva (2020, p. 6) ressaltam:

Decorre desta visão o currículo de formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural. A qualidade social e pedagógica da escola começa com o empenho pela igualdade social ao buscar reduzir a diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar.

Logo, é crucial frisar que essa última visão apresenta propósitos voltados às questões educativas e proporciona um currículo que considera as ações socioculturais experienciadas no dia a dia, mas não deixa de lado o processo de ensino-aprendizagem escolar. O principal motivo para seguir essa linha é o fortalecimento de uma escola justa, com capacidade de bem acolher as pessoas no espaço escolar e oferecer um currículo que vise à formação cultural e científica, pautada em práticas pedagógicas que valorizem a diversidade sociocultural e busque unir as condições culturais, sociais e econômicas da vida de cada estudante.

Outra questão que precisa ser problematizada é levantada por Freitas (2014), ao constatar que a escola se utilizou da avaliação como uma forma de separar a juventude da realidade social, sendo os estudantes colocados na escola

apenas para aprender a analisar a vida com os olhos guiados pelos educadores. Essa visão de escola tornou-se retrógrada com o passar tempo, mas ainda hoje, em algumas instituições educacionais, é a prática que prevalece.

Diante do que foi exposto até aqui, pode-se afirmar que há falhas no que tange ao comprometimento de promoção e de defesa de uma escola pública que seja capaz de suprir as necessidades dos alunos. Todavia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) evidencia que todos deveriam ter direito de acesso a uma verdadeira cidadania dentro da sociedade. Em 10 seu art. 22, a Lei nº 9.394/1996 dispõe que a educação básica possui o papel de desenvolver o discente, com o intuito de garantir uma formação fundamental para exercer a cidadania e, além disso, proporcionar meios para prosseguir no mercado de trabalho e em formações futuras. Nas letras da lei: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, 1996).

Partindo desse pressuposto abordado na LDB, pode-se afirmar que se torna fundamental que, aos alunos, seja oferecido um ambiente de convivência humana para a formação de verdadeiros cidadãos, conscientizando-os sobre os seus direitos e deveres. A escola possui, portanto, um papel essencial na vida dos estudantes, pois apenas através da educação irão percorrer melhores trajetórias, com autonomia para estipular metas e objetivos, resultando na transformação de suas vidas.

Nessa toada, a pandemia trouxe diversos desafios para o ensino das instituições escolares públicas e privadas em todo o país devido ao isolamento social. As escolas e seus docentes tiveram que rever o processo ensino-aprendizagem, destacando-se o uso das tecnologias, como computadores e celulares, como um dos meios. Alunos e professores foram surpreendidos e desafiados pelo uso dessas alternativas tecnológicas como ferramentas de conexão com a escola. Além disso, as casas foram “tomadas” pelo ambiente escolar e, nesse processo, as desigualdades sociais vieram à tona.

### ***2.1 As desigualdades sociais e educacionais e o ensino remoto na pandemia da Covid-19***

Sabe-se que construir um processo de aprendizagem no decorrer da vida é essencial para todos os seres humanos, principalmente para as crianças e os jovens que fazem parte da sociedade. Portanto, é fundamental que frequentem regularmente as escolas no período da educação básica, visto que é partir desse momento que começam a adquirir conhecimentos científicos com os educadores, perseguindo o objetivo de se tornarem sujeitos críticos, pensantes e autônomos.



Analisa-se que 2020 foi um ano atípico em todos os aspectos e para os mais diversos setores, inclusive para a educação. Logo no início da pandemia da Covid-19, as instituições 11 escolares foram fechadas, pois foi necessária a adoção das medidas de segurança e de combate ao vírus, notadamente a quarentena e o distanciamento social, o que causou grande impacto no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, as escolas tiveram que se reinventar com o auxílio da tecnologia e o ensino remoto foi um dos recursos mais utilizados. Essa ferramenta, no entanto, não foi acessível a todos e, sem dúvidas, os mais afetados foram os docentes que atuam em escolas públicas e seus estudantes, principalmente aqueles que não dispõem de equipamentos compatíveis com as novas exigências ou que apresentam dificuldades na utilização dos meios tecnológicos. Tais aspectos não podem ser desarticulados da realidade social, demarcada pela gritante desigualdade social que configura a realidade brasileira.

De acordo com Macedo (2021), observa-se que as desigualdades digitais estão relacionadas às demais dessemelhanças e estão ligadas a aspectos de renda, de raça, de gênero e de idade. Dessa forma, existem muitas distinções sociais que aumentaram ainda mais com a pandemia, fazendo com que fortalecessem as distâncias entre as instituições escolares privadas e as públicas, os ricos e os pobres, os “herdeiros” e os “não herdeiros”. (BOURDIEU, 2015 apud MACEDO, 2021, p.4)

Macedo (2021) ainda pontua que a pandemia serviu também para que os pais e os responsáveis pelos alunos enxergassem a importância dos professores e da escola, uma vez que repentinamente tiveram que ensinar os filhos em casa. Entretanto, passaram inúmeras dificuldades, já que muitos adultos não possuem experiência, preparação e nem conhecimento suficiente para acompanhar e ensinar seus filhos nas demandas escolares. A consequência foi que muitos alunos não conseguiram acompanhar adequadamente o ano letivo, aumentando os impasses durante o processo de apropriação do conhecimento. Nesse sentido, destaca Betto (2021):

O ensino remoto difere muito do presencial. Reduz a interação entre professor e aluno. Dificulta a relação de entreajuda didática entre alunos. Para os estudantes que frequentavam a escola em horário integral, a casa era principalmente lugar de convivência familiar e descanso. E, muitas vezes, em espaço reduzido, devido ao número de pessoas que a habitam. Assim, o ensino remoto nem sempre consegue atrair a atenção exigida. Isso se agrava quando se trata de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, período em que se desenvolve o processo de alfabetização. Aprofunda-se o déficit em habilidades básicas, como ler e escrever, somar e subtrair. (BETTO, 2021, p.3).

Ainda conforme Betto (2021), o fator desigualdade social interfere completamente no acesso às tecnologias de comunicação. Existem estudantes de educação básica, principalmente de instituições escolares públicas que não dispõem de nenhuma condição para ter contato com a internet. Pode-se afirmar, então, que a exclusão digital é considerada um fenômeno social. Por exemplo, segundo o IBGE (2021), somente 57% da população brasileira possui um computador habilitado para funcionar programas atuais, enquanto 30% da população não tem nenhum acesso à internet, o que não poderia ocorrer no cenário do ensino remoto. Por isso, na concepção do autor, seria fundamental que as instituições de ensino oferecessem aos discentes, além de material impresso, videoaulas que pudessem ser transmitidas por emissoras de televisão.

Além disso, Macedo (2021) salienta que, em 2020, no contexto da pandemia da Covid-19, a educação no Brasil foi considerada um privilégio, visto que muitos alunos não tiveram o direito de acesso a ela garantido. Ainda assim, para não se desvincularem dos discentes, os professores e os gestores das instituições escolares públicas, bem como os familiares, construíram alternativas criativas para aqueles que não possuíam equipamentos digitais adequados ou acesso à internet, a fim de minimizar os prejuízos dos estudantes. Como já mencionado, grandes adversidades foram encontradas e os estudantes foram os mais afetados.

Partindo dessas dificuldades que surgiram em decorrência do ensino remoto, referidas pela autora Macedo (2021), ressaltam Martins e Almeida (2020) que a preparação em relação à inclusão da tecnologia na comunidade escolar não ocorre de um dia para o outro. Nesse processo, um ponto importante que precisa de maior investimento é a formação e a preparação dos professores. Essa transformação exige a consciência de que se trata de um trabalho em equipe, no qual cada um faz a sua parte, não somente para o ensino presencial, mas também para a educação remota, em que os professores, os alunos e a equipe pedagógica participam por meio do ambiente virtual, de videoaulas, de redes sociais, de materiais didáticos, com o propósito de alcançar o processo de ensino-aprendizagem da melhor maneira possível.

Sabe-se, contudo, que, mesmo com tanta dedicação das instituições escolares, dos professores, dos gestores, das equipes pedagógicas, dos alunos, dos pais, enfim, da comunidade escolar, o ensino remoto não foi uma realidade para todos, provocando uma série de problemas. Diante dessa perspectiva, Filho, Carmo e Ribeiro (2020) ressaltam que o ensino remoto não conseguiu atingir o seu objetivo 100%, pois não foi capaz de trazer muitos 13 aprendizados e conhecimentos que são fundamentais para formação humana, e, muito menos, conseguiu substituir a educação presencial porque promoveu e enfatizou ainda

mais a exclusão social, muitas vezes estimulando o desinteresse dos alunos e a evasão escolar, além de outros problemas severos.

Considerando os prejuízos do ensino remoto para milhares de estudantes da educação básica até o ensino superior, fica evidente que nem sempre a escolha do ensino via meios tecnológicos é a melhor solução. Também de acordo Filho, Carmo e Ribeiro (2020), os danos ocasionados à educação devido à pandemia da Covid-19 e ao uso do ensino remoto ainda pendem de análise e certamente serão inúmeros. Portanto, é necessário posicionar-se em defesa da preservação da qualidade da educação, reconhecendo os avanços obtidos, mas também os prejuízos constatados, a fim de se possa enfrentá-los.

Nesse contexto de pandemia, em que houve a substituição do ensino presencial pelo uso das tecnologias faz-se importante, ainda, diferenciar o Ensino Remoto da Educação à Distância (EaD). Sobre essa distinção, Filho, Carmo e Ribeiro (2020), ao citarem Rodrigues (2020), assim esclarecem:

[...] a primeira coisa importante que precisamos registrar é a diferença entre EaD e atividades remotas pela internet. Na EaD, desde o planejamento até a execução de um curso ou de uma disciplina, há um modelo subjacente de educação que ampara as escolhas pedagógicas e organiza os processos de ensino e de aprendizagem. Existem concepções teóricas, fundamentos metodológicos e especificidades que sustentam, teórica e praticamente, essa modalidade (RODRIGUES, 2020).

Por essa razão, é de extrema importância desconstruir a ideia de que o Ensino à Distância e o Ensino Remoto são sinônimos, pois são, na verdade, dois tipos de ensino distintos, possuindo como único aspecto comum a utilização de meios tecnológicos para sua disseminação. Nesse sentido, Filho, Carmo e Ribeiro (2020) explicam que a modalidade do Ensino à Distância já tem uma longa trajetória no Brasil. É escolhida por muitas pessoas e contribui para o aligeiramento das formações, além de favorecer a privatização das escolas e das universidades públicas. O Ensino Remoto, por sua vez, tem sido interpretado como uma espécie de “quebra galho”, porquanto foi rapidamente implantado sem a realização de um planejamento específico e sem a prévia formação dos professores. Os alunos também foram surpreendidos e tiveram que, de forma repentina, “assimilarem” novas formas de atividades escolares e de apropriação de conhecimentos científicos no formato online, obtendo o mínimo de qualidade durante o processo de ensino-aprendizagem.

Crucial, portanto, compreender a distinção em comento, uma vez que o Ensino Remoto está sendo caracterizado como Ensino à Distância, de modo que diversas instituições de ensino estão manifestando interesse em aderi-lo de maneira definitiva ou de forma híbrida com o ensino presencial no período pós-pandemia, o que pode ser bastante prejudicial aos alunos, tendo em vista as problemáticas já citadas.

## ***2.2 Dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/das escolas públicas com o ensino remoto***

Com o aumento de casos confirmados no Brasil no ano de 2020, o então Ministro da Saúde Luiz Henrique Mandetta, aderiu à época a suspensão das aulas presenciais na educação básica e superior em todo país. Tal medida foi tomada como uma estratégia de prevenção, seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Como na Constituição brasileira e na LDG, a educação é um direito de todos, uma legislação foi publicada para permitir a realização de ensino remoto em todas as modalidades.

Conforme os documentos legais, o Ministério da Educação, a partir do a Proposta de Parecer do Conselho Nacional de Educação listou uma série de estratégias, tendo como propósito não interromper o ensino nesse período tão crítico e fazê-lo da melhor maneira possível. As medidas previstas foram:

- Aulas gravadas pela televisão organizadas pela escola de acordo com o planejamento de aulas e conteúdo ou via plataformas digitais de organização de conteúdos;
- Sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos;
- Lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;
- Orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular;
- Guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias;
- Sugestões para que os pais realizem leituras para seus filhos;
- Utilização de horários de TV aberta para levar programas educativos compatíveis com as crianças desta idade e orientar os pais para o que elas possam assistir;
- Elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros);
- Distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas on line, mas sem a necessidade de conexão simultânea seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- Realização de atividades on-line síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- Oferta de atividades on-line assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário;
- Estudos dirigidos com supervisão dos pais; Exercícios e dever de casa de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola;
- Organização de grupos de pais por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros conectando professores e as famílias;
- E guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes (BRASIL, 2020. p. 7-8).

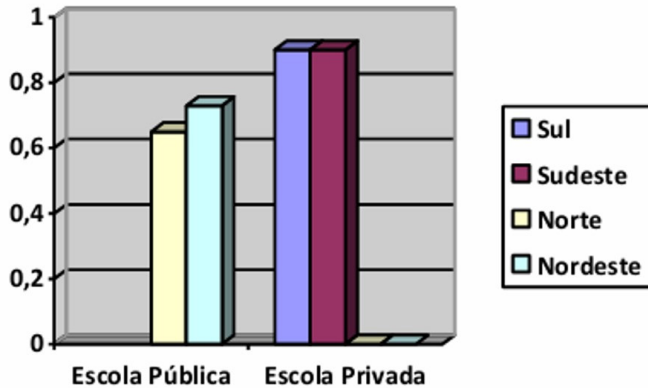
Arruda (2020) frisa que a educação instalada a partir de março de 2020, de maneira remota, assemelha-se à educação presencial, pois os professores passaram a se organizar para construir lives, com o objetivo de oportunizar aos alunos o acompanhamento das aulas em tempo real. E, além disso, os docentes puderam aderir em suas aulas às ferramentas assíncronas, tais como: atividades em portais, fóruns, entre outras. A outra alternativa ainda seria transmitir as aulas pela televisão, rádio ou canal digital estatal para facilitar para aqueles estudantes que possuíssem dificuldades para acessar a internet.

Não há dúvida que 2020 foi um ano desafiador para aqueles e aquelas que atuam na educação, em função da pandemia Covid-19, visto que até então a modalidade presencial era o que prevalecia na educação básica. Neste sentido, famílias, estudantes, professores da educação básica tiveram que se adaptar a esta nova modalidade de ensino-aprendizagem imposta pelo cenário da pandemia. Barreto e Rocha (2020) ao citarem Moraes e Pereira (2009) explicam que a educação com o formato remoto afasta o vínculo entre espaço/tempo, que é uma característica da instituição escolar regular, e é instalada por meio de uma comunicação mediada. Diferente da educação presencial, que a mediação de ensino aprendizagem ocorre diretamente com o contato entre o professor e alunos, enquanto, na modalidade em questão a utilização de tecnologia torna-se uma qualidade imprescindível para que exista uma comunicação educacional.

Barreto e Rocha (2020) ao mencionarem Casagrande (2020) ressaltaram que a utilização das tecnologias se tornou, durante a pandemia Covid-19 nas instituições escolares, um impasse porque as escolas não estavam preparadas o suficiente, entretanto, elas tiveram que se adaptar e inovar com o auxílio das tecnologias e o mais rápido passível. Em contrapartida, para que essas práticas pudessem ser realizadas, o ideal seria de todos os alunos tivessem acesso às tecnologias e internet.

Segundo Arruda (2020) a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizado no ano de 2018, revela dados e estatísticas apresentadas na região sul e sudeste de escolas privadas demonstrando por meio dessas que são as regiões mais favorecidas em relação ao uso constante e de acesso à internet. Enquanto, na região Norte e Nordeste, onde concentra-se o maior nível populacional de pobreza, apresenta nível de baixo acesso quando se trata do ensino público.

Dessa forma, é preciso diferenciar os discentes das instituições escolares públicas e privadas tendo o propósito de entender e analisar como se dá o acesso à internet nestes dois tipos de escolas. Nota-se que a região Norte possui apenas 65% de acesso pelos alunos de escolas públicas e a região Nordeste, 73%. Enquanto, os estudantes do ensino privado possuem o acesso à internet acima de 90%.



Fonte: .....

Portanto, observa-se que o maior impasse e dificuldade desses alunos de instituições escolares públicas enfrentaram diariamente durante a pandemia foi a falta de recurso tecnológico que dificultou o acesso à escola, pois sabe-se que nem todos possuíam condições para a compra de computadores, celulares e nem de pagar uma internet de qualidade que suportasse os materiais enviados aos escolares, como consequência, dificuldades maiores foram encontradas pelos alunos e alunas das escolas públicas em seus processos de aprendizagem.

Apesar das limitações vivenciadas pela escola pública e os sujeitos que dela fazem parte, principalmente em relação ao acesso e ao manuseio das tecnologias, a educação remota ainda se tornou relevante para não destruir o vínculo entre professores, alunos, funcionários e equipes gestoras. O afastamento nos ambientes escolares, sejam virtuais ou presenciais, prejudicam a qualidade da educação e, acima de tudo, o processo de ensino-aprendizagem o que acarreta prejuízos aos estudantes em todas as áreas do conhecimento.

### 3. CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo discutir acerca dos impactos que as escolas públicas brasileiras tiveram durante o período da pandemia da Covid-19, ressaltando as dificuldades enfrentadas pelos alunos dessas instituições, visto que a desigualdade social foi um fator determinante e gerou uma série de problemas para as famílias da classe com menor poder aquisitivo.

Em contrapartida, essa pesquisa também teve o propósito de acentuar a importância da existência de instituições escolares públicas e os motivos que são fundamentais em ter um ensino de qualidade para todos e não apenas para a elite, pois educação é um direito de cidadãos e cidadãs. Além disso, o acesso a uma educação de qualidade é fundamental para o exercício da cidadania de

forma crítica, autônoma e digna. Uma educação de qualidade propicia que as pessoas saibam tomar as melhores decisões para as suas vidas e não serem manipuladas. Neste viés, não deve existir uma educação de qualidade somente nos documentos legais, mas também na prática. Deve fazer parte das diferentes realidades para que os sujeitos tenham condições de transformá-la.

O primeiro ano da pandemia Covid-19 exigiu um novo modelo de educação, alterando o ensino presencial para o remoto em todos os níveis, isto é, desde o Educação Infantil até a Educação Superior. Analisamos que com essa mudança os profissionais da educação, alunos/as e famílias tiveram que se reinventar e se adaptar porque estavam impossibilitados de frequentar instituições de ensino devido a pandemia. Entretanto, essa adaptação tornou-se desafiadora, visto que ninguém estava preparado para enfrentar esta nova forma de ensinar e de aprender. Além disso, sabemos que as tecnologias não estiveram ao alcance de todos, dificultando, atrasando e prejudicando o processo de ensino-aprendizagem, principalmente dos alunos de escolas públicas. Muitos não dispunham de equipamento e rede de internet de boa qualidade.

Mas, também, percebemos que não foram apenas os discentes que enfrentaram dificuldades, pois os profissionais da educação tiveram muitos impasses, tais como: aumento da carga de trabalho e dificuldades em lidar com as ferramentas tecnológicas. Muitos, de uma hora para outra tiveram que aprender, tiveram que preparar materiais impressos para aqueles alunos que não possuíam nenhum acesso à internet, enfim, tiveram que lidar com uma série de imprevistos, pois não sabiam o que aconteceria no próximo dia. Diariamente, o número de pessoas mortas pelo contágio da Covid-19 aumentava, deixando todos assustados, ansiosos e com medo.

Diante disso, ficou evidente a importância de os profissionais da educação se aprimorarem no uso das ferramentas tecnológicas, mas também, que as políticas públicas devem prever que mais estudantes tenham acesso a estas tecnologias. Para que isso aconteça é necessário a implementação de políticas de estado e governamentais, a fim de melhorar as condições de trabalhos dos profissionais da educação, pautadas em salários dignos, acesso a programas de educação continuada e melhoramento das estruturas escolares.

A modalidade remota não trouxe apenas desvantagens para o ensino, mais vantagens porque muitos alunos e professores não sabiam da existência de diversas ferramentas tecnológicas e nem sabiam como utilizá-las, porém, com o período pandêmico e o ensino remoto se tornou algo bem conhecido. Docentes e discentes tiveram a oportunidade de conhecer, entrar em contato e experimentar outras formas, estratégias, metodologias e didáticas o que veio a proporcionar novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Novos conhecimentos foram gerados, pois a educação está em constante transformação e transformando sujeitos e realidades.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, E. P. “Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19”. **Revista de Educação a Distância**, vol. 1, n. 7, 2020. Disponível em < <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575/>> . Acesso em: 29/12/2021.
- BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-11, 10 maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 28/12/2021.
- BETTO, Frei. **Educação e Pandemia**. Conferência virtual no Congresso Pedagogia 2021. Havana/Cuba. 20 p. 03 fev. 2021.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf/> . Acesso em 22 set. 2021.
- FILHO, Francisco Gonçalves de Souza; CARMO, Maurilene do; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Pandemia de Covid-19 e as Atividades Educativas Emergenciais: a experiência do curso de pedagogia da faculdade de educação universidade federal do Ceará. **Revista eletrônica arma da crítica**. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/61811/1/2020\\_art\\_fgdsousafilho.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/61811/1/2020_art_fgdsousafilho.pdf) . Acesso em: 23/03/2022.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. -São Paulo: Atlas, 2002, p.176.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 22/11/2021.
- LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. **Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural**. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783/9384/> Acesso em: Acesso em: 11.set. 2021.
- \_\_\_\_\_. Políticas educacionais neoliberais e escola pública: **uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico] / Organizadores José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas. – 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. 364 p. Disponível em: [http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas\\_Educacionais\\_Neoliberais\\_e\\_Escola\\_Publica\\_-\\_uma\\_qualidade\\_restrita\\_de\\_educacao\\_escolar.pdf](http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf) / . Acesso em 25 set. 2021.
- MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos históricos**: Rio de Janeiro, vol 34, n 73, p.262-280. Mai-ago 2021.



MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO BRASIL: saberesfazerescolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 215-224, 18 ago. 2020. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026> . Acesso em: 23/03/2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.407 p.

UNIMED, SEGUROS. Blog da. **5 Pandemias que afetaram o mundo e como a saúde evoluiu depois delas**: em diferentes momentos da história, principalmente quando não havia vacinas ou antibióticos, vírus e bactérias causaram a morte de milhões de pessoas. Em diferentes momentos da história, principalmente quando não havia vacinas ou antibióticos, vírus e bactérias causaram a morte de milhões de pessoas. 2020. Disponível em: <https://blog.segurosunimed.com.br/pandemias-mundo/>. Acesso em: 26 dez. 2021.

\_\_\_ Vacinas contra o coronavírus (COVID-19). **Nosso mundo em dados**. 2022. Disponível em: <https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=BRA> Acesso: 03/04/2022.

# O BRINCAR E AS MODALIDADES ORGANIZATIVAS NOS RITOS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Camile de Araujo Aguiar<sup>1</sup>*

*Leilane dos Santos Rohleder<sup>2</sup>*

*Cléo Ferreira Gomes<sup>3</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade, a educação é pensada a partir da ótica do adulto para moldes e encaixes da vida das futuras gerações. Essa modelação é o primeiro passo dos trabalhos das instituições chanceladas para integrar esses indivíduos no mundo social. Nas instituições que atendem as crianças, há uma organização de ritos e micro rituais que permitem tipografar modos e comportamentos que auxiliam a construção de sua personalidade. O filósofo francês Claude Rivière (1996) assegura que o rito envolve ações combinadas e padronizadas, é a respiração da sociedade, exprime o ritmo da vida social, a expressão da sociedade, um conjunto de condutas individuais e coletivas baseadas no corpo que circunda as manifestações verbais, gestuais e posturais que cinge os simbolismos ligados a uma instrumentalidade com a lógica empírica.

Encontramos o rito na vida social infantil na aquisição de valores que englobam diferentes micro rituais desse cotidiano, da alimentação a higiene e nas apresentações artísticas. “A ritualização é o meio que permite à criança enfrentar a realidade” (Rivière, 1996, p. 113).

- 1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso. Linha de Pesquisa Cultura Escolares e Linguagens. Mestra da Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Educação Matemática. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Corporeidade e Ludicidade. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá - MT, Especialista em Educação Infantil – UFMT/IE/GEPCOL/SME. E-mail: camilearaujo2009@gmail.com.
- 2 Doutoranda em Educação, na Linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGE / IE – UFMT. Especialista em Educação Infantil e Educação Especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso e Professora da Rede Municipal de Cuiabá - MT. E-mail: leilanesme@gmail.com.
- 3 Professor Pesquisador Titular da Faculdade de Educação Física e do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e Ludicidade/UFMT/IE/FEF/GEPCOL.E-mail: gomescleo.cg@gmail.com.

A etnografia permite um olhar preciso no estudo da cultura da sociedade, pois ela não está nem no tempo e no espaço está no exato momento em que a intimidade com o sujeito elimina a distância<sup>4</sup> e auxilia a compreensão do estreitamento, trajado de dificuldades e desafios, entre o capital cultural familiar e o sistema escolar. Os ritos proporcionam permutas recíprocas de sorrisos, afagos, acalento no acolhimento quando a criança entra no espaço escolar e permite que toda insegurança e angústias sejam neutralizadas. Claude Rivière (1996) recomenda que o professor é realmente um administrador de alguns ritos que compõe a socialização escolar, em uma relação verticalizada, mas convém “não subestimar a importância da ritualidade, nem a eficácia da aprendizagem nas relações horizontais, entre as próprias crianças.” (p.121). Um meio que o professor pensa no ensino a partir do centro de interesse da criança, das suas necessidades, desejos em descobrir e entender o mundo do cotidiano que é construído longe da coerência e práticas educativas escolares.

Os estudiosos sobre as aprendizagens Gilles Brougère e Anne-Lise Ulmann (2012), referenciam que a vida cotidiana envolve um conjunto de maneiras e rituais que constrói um novo cotidiano em ciclos diferentes no qual construímos outros cotidianos. A desconstrução de um contexto habitual em que a criança é inserida, pode auxiliar na edificação de um universo mais familiar e a apropriação desse mundo.

A escola possui suas rotinas, onde pode ocorrer rupturas nesse cotidiano, uma aprendizagem por observações, imitações que transporta a sensação de aprender, sem as lógicas rígidas do cotidiano, nos lança a diferentes formas de conhecimento no espaço escolar, que instrui a reestrutura o dia a dia na unidade.

As situações comuns são intermediários para as intencionalidades pedagógicas, “[...] é construir, por via dos encontros, atividades, observações, dificuldades e sucessos, um repertório de práticas.” (Brougère, Ulmann, 2012, p. 17). Um espaço organizado pensado e planejado para a infância, possibilita o desenvolvimento das diferentes linguagens na Educação Infantil. Henri Lefebvre (2006) preconiza que o espaço social circunscreve os atos, espelha e representa o cumprimento dessas ações na unidade escolar, reúne o mental cultural, o histórico, não é neutro e retrata a ótica do adulto que o organiza. Assim, o espaço não é natural, mas indissociável desse sistema e construído pela relação do ser humano nesse processo histórico. O espaço é ocupado pelas experiências interativas que impacta diretamente no desenvolvimento das crianças.

O pesquisador sobre espaço Miguel Zabalza (2007) diz que a intencionalidade da organização desse espaço refletirá no interesse da criança

---

4 Orientação realizada na escrita do projeto para apresentação da aula da disciplina do segundo semestre de 2022 Pesquisa em Educação I do curso de doutorado PPGE/IE - UFMT.

em querer explorá-lo proporcionando novos meios interativos e de diferentes experiências. A estudiosa da infância, Edy Fonseca (2012) relata em seus estudos que o planejar implica na organização de ambientes, assegura aprendizagens em espaços, materiais, tempos e interações.

Essas práticas são acompanhadas de conhecimentos e valores. A pesquisadora do brincar Tizuko Kishimoto (2016) afirma que a ação lúdica assegurada pelo brincar, tem a potencialidade de adentrar nos campos das ciências da educação e integrá-los. A discussão atualmente sobre o brincar, rompe os limites da retórica e amplia a compreensão de diferentes áreas do conhecimento.

Sabemos que o brincar é uma atividade de eleição da criança, constituída e dirigida por ela, com intuito de tomar decisões, explorar os objetos, a natureza, comunicar-se e participar dessa cultura específica que é próprio dela. Esta peculiaridade do brincar é denominada pelo sociólogo Gilles Brougère (1998) de cultura lúdica que define como “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto do seu jogo” (1998, p. 23).

O antropólogo francês Roger Caillois (2017), postula o jogo como atividade:

- 1º) *livre*: à qual jogador não pode ser obrigado, pois o jogo perderia imediatamente a sua natureza de divertimento atraente alegre;
- 2º) *separada*: circunscrito em limites de espaço e de tempo previamente definidos;
- 3º) *incerta*: cujo desenrolamento não pode ser determinado nem o resultado obtido de antemão, pois uma certa liberdade na necessidade de inventar é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador;
- 4º) *improdutiva*: pois não cria nem bens, nem riqueza, nem qualquer tipo de elemento novo; salvo deslocamento de propriedade no interior do círculo dos jogadores, resulta em uma situação idêntica àquela do início da partida;
- 5º) *regrada*: submetidas convenções que suspendem as leis ordinárias e que instauram momentaneamente uma legislação nova, única que conta;
- 6º) *fictícia*: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade diferente ou de Franca irrealidade em relação à vida quotidiana (Caillois, 2017, p. 42).

Roger Caillois (2017) defende que a brincadeira estimula o divertimento não tem pressões, opõe-se ao trabalho, não produz bens nem obras é essencialmente estéril.

Para o psicólogo francês Jean Château (1987), a brincadeira para a criança é em primeiro lugar uma atividade séria. Quando a criança se encontra imersa na atividade lúdica com toda sua potencialidade, ela se entrega inteiramente na ação deste momento ‘de atitude lúdica tão misteriosa e tão cheia de encantos’ (Château, 1987, p. 21).

Para além do planejar, a prática pedagógica envolve a mediação nas relações entre o professor, criança e a organização dos espaços. A participação de atividades coletivas requer uma ação e conexão, se envolver, nas atividades, inclui trabalhos desenvolvidos incluindo os materiais pedagógicos e os arranjos espaciais, pois as aprendizagens estão presentes nestes espaços elegidos.

## **2. AS MODALIDADES ORGANIZATIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Observando o cotidiano nas unidades educativas percebemos que os avanços legais direcionaram muitas ações significativas priorizando a criança em um processo de permanência integral, pois ela é um ser de múltiplas linguagens, de capacidades singulares, um ser único, indivisível, uma partitura única. A aula é um ritual marcador do espaço, a chegada da lição são os ritos que envolve o delineamento do tempo. A escola é o lugar que chancela toda ritualidade no processo de socialização e interiorização de valores sociais no cotidiano da criança. Uma forma de conseguirmos organizar os trabalhos na escola são as modalidades organizativas (Cuiabá, 2021), um rito, que cria uma identidade de grupo por meio de hábitos escolares do cotidiano. Essa organização metodológica busca um espaço narrativo com sentido de experiência social e que podem ser distribuídas em projetos didáticos que compõe um conjunto de atividades gerados a o partir do interesse da criança a partir de suas narrativas e coautoras do processo. A sequência didática é circundada por atividades interligadas, planejadas com etapas estabelecidas desafiadoras para aguçar o conhecimento. Pensando nas atividades permanentes, são momentos de interações das crianças com objetos que promovam trocas de experiências entre sujeitos de aprendizagem, tem uma regularidade de tempo por meio de procedimentos relevantes que criam condições para a realização de atividades mais complexas.

A prática pedagógica é um dos fios condutores do cotidiano, engloba os ritos das rotinas, o fazer diário, o educar e cuidar nas unidades que atendem a Educação Infantil em que a organização diversificada dos espaços compõe o cenário das aprendizagens. Vale ressaltar que o planejamento das atividades, de acordo com seu grupo etário, se torna um agente motivador nesse processo.

Claude Rivière (1996) redige que um tempo bem determinado as crianças ficam submetidos neste “espaço-santuário”, as pequenas saídas curtas, as passagens de um espaço para outro, que são marcas dos rituais dessas atividades permanentes como as rodas de histórias, de conversa, de nome, as músicas infantis, os jogos e brincadeiras, as dramatizações, a leitura deleite, dança, artes plásticas, pintura, faz de conta, assim como os momentos das refeições, a hora do banho, a hora do repouso que tem uma intencionalidade educativa.

Diante disso, é fundamental que o planejamento elaborado contemple situações desafiadoras, recheadas de atos brincantes que favorecem benefícios qualitativos ao desenvolvimento da criança. Pois permeiam todas as relações com o mundo (Cuiabá, 2021) permite que o indivíduo crie possibilidades representativas do seu interior para vida. Ampliam o repertório da criança quebrando as culturas das rotinas rígidas e o longo tempo de espera.

É imprescindível que os professores possam refletir sobre a intencionalidade educativa de seus fazeres pedagógicos criando um vínculo afetivo, uma escuta sensível e atenta, um olhar acolhedor oportunizando para que as crianças aprendam e se desenvolvam nas suas múltiplas possibilidades e essencialmente o lúdico envolto com jogos simbólicos, que auxiliam na estruturação da personalidade, modela o ego social, pois a criança incorpora o ritual de encenação, abstrai e generaliza condutas de certos papéis (Rivière, 1996, p.127).

O lúdico está cada vez mais presente na vida cotidiana, é a melhor forma para enfrentarmos a realidade, é curativo, é o refresco da alma, a humanidade precisa imaginar pois somos simbólicos. O jogo<sup>5</sup> é frívolo, pois não está associado a cadeia produtiva, o lúdico é uma forma de expressa-se e não tem julgamento moral ou normativo, não é virtuoso e nem pecador. O ritual da vida social só nos pode levar a abordagem do jogo. Gilles Brougère (1998) registra que a função que se atribui ao jogo depende das representações que se têm sobre a criança.

O holandês e linguista, Johan Huizinga (1990), procurou compreender o jogo como elemento da cultura, baseado no desenvolvimento e na preservação da cultura da humanidade em seu processo civilizatório. Brougère (1998) evidencia que o jogo na Educação Infantil está a cada dia mais presente nas instituições que compõe os novos projetos educativos como propósito de associar o interesse da criança ao jogo.

Assim,

Antes que o jogo seja considerado como possível de educação, existem três modos principais de estabelecer relações entre jogo e a educação. Em primeiro lugar, trata-se de recreação: o jogo é o relaxamento indispensável ao esforço geral, o esforço físico em Aristóteles, em seguida esforço intelectual e, enfim, muito especificamente, o esforço escolar. O jogo contribui indiretamente à educação, permitindo ao aluno relaxado ser mais eficiente em seus exercícios e em sua atenção. Em segundo lugar, o interesse que a criança manifesta pelo jogo deve poder ser utilizado para uma boa causa (Brougère, 1998, p.54).

---

5 De acordo com Gilles Brougère (1998, p. 14), contentamo-nos em considerar que o termo é utilizado e compreendido na própria ausência de definição rigorosa. Jogo é o que o vocabulário científico denominada “atividade lúdica”, quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter.

Em síntese, tanto a função lúdica quanto a educativa estão presentes nos jogos e brincadeiras, estejam nos jogos e brincadeiras, sejam livres ou dirigidos e nas atividades lúdicas o uso educativo é presente e contribui para a formação, o desenvolvimento intelectual e físico da criança e resulta na aprendizagem individual ou social.

Esse olhar sociológico, que desconstrói uma doutrina e padrões a partir da ótica do adulto, se volta para a infância como construtora social da ação coletiva entre a criança e adultos, com negociações, produções culturais, é uma nova visão que o fenômeno social reflete o sentimento de pertencimento da criança nessas estruturas institucionais referendada por adultos. Uma mudança considerável nas contribuições da criança em contradição a essa reprodução social.

Bem como orientar e realizar momentos de inserção das famílias e a comunidade externa das instituições no processo educativo e avaliativo estabelecendo uma rede de identidade e confiabilidade nos trabalhos pedagógicos realizados nas instituições educativas.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O olhar comum integra e transforma as representações do cotidiano, visto que as ideias estão sempre em movimento, se desloca e transforma da mesma forma que estas representações mudam. E nesse percurso histórico do ocidente, a filosofia e a educação estabelecem uma relação específica, uma vez que a educação é uma prática social. A experiência do cotidiano registra esse vínculo de uma visão filosófica e a intenção pedagógica, um processo reflexivo das práticas pedagógicas, considerando a vez e voz das crianças, na utilização dos espaços com intencionalidade. O binômio educar e cuidar provoca um sistema de ideias, sentimentos que exprimem sensações de pertencimento que despertam nas crianças suas emoções atendendo as necessidades inerente ao tempo e do espaço da construção de seu corpo vivendo na plenitude, olhando para o mundo fortalecida no físico, emoções, afetos, cognição, fala, nas relações sociais de forma integrada.

É muito importante a formação continuada nesse processo que envolve momentos reflexivos dessa prática educativa, com atividades dinâmicas e envolventes. Já que o professor planeja e reflete sobre suas ações e práticas, promove pesquisas para futuros estudos em uma rede de ensino e aprendizagem que cinge professor e criança e vice-versa.

A valorização na organização da rotina que respeita as peculiaridades infantis, com os arranjos espaciais de tempo e espaço, em consonância com os objetivos curriculares e de aprendizagem, conduzem a criança na construção da

leitura e compreensão de mundo como indivíduo que produz o conhecimento e constrói sua história.

Portanto, as atividades permanentes que contemplam ritos e rituais do cotidiano pressupõem um olhar que vai se construindo mudando a ótica da criança e da apreensão de mundo, que construa hábitos saudáveis, autonomia, saúde física e emocional, bem-estar, regras de convivência e comportamentos sociais. Adquiram familiaridade com os objetos, com seu grupo de relacionamentos e ações que proporcionam um ambiente propício para ampliação de saberes diversificados.

Suspeitamos que por meio desse trabalho silencioso em delinear e transformar uma prática social instituída com aprendizagens formais, informais ou cotidianas, permite construir rotinas possíveis que podem ultrapassar as dificuldades desse mundo que evoluímos. Os registros dessas práticas e desses conhecimentos construídos pelas crianças, permeiam o trabalho na prática pedagógica favorecendo momentos reflexivos que conduz uma avaliação com um caráter mediador e acolhedor em todos os momentos vividos que entrecruzam constantemente como base de atividade dos sujeitos que constituem a sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Gilles Brougère [et al], tradução Antonio de Padua Danesi. Campinas- SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção formação de professores)
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2017. – (Coleção Clássicos do Jogo).
- CHÂTEAU, Jean, **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- CUIABÁ. SME - Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cuiabana- Cultura, Tempos de Vidas Diretos de Aprendizagem e Inclusão - Orientativo da Coordenadoria de Organização Curricular**. Cuiabá, MT: janeiro-2021.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**; Petrópolis, RJ: vozes, 2014.
- FONSECA, Edy. **Interações: com olhos de ler apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. Edy Fonseca; Josca Ailine Baroukh, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. – São Paulo: Bucher, 2012. – (Coleção interações).
- LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev. 2006.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**;



tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo, Perspectiva, 242p, 1990.

RIVIÈRE, Claude. **Os Ritos Profanos**: Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil** – Porto Alegre: Artmed, 2007.

# LEITURA E DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

*Jaqueline Santos Brito<sup>1</sup>*

*Dilmar Rodrigues da Silva Júnior<sup>2</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

O texto, justifica-se pelo fato que a leitura e a escrita nos Anos Iniciais são elementos de grande importância para aprimorar as habilidades dos alunos nos contextos sociais de aprendizagem. Dessa forma, a leitura e a escrita são mecanismos de existência humana, pelas quais as crianças, desde cedo vivenciarão diversos gêneros por meio da sociedade para seu uso cotidiano.

Desse modo, torna-se necessário desenvolver uma pesquisa cuja dimensão, cujos resultados contribuem significativamente para a educação de crianças, tendo em vista, a melhoria das práticas educativas, além de contribuir para o sucesso dos processos de codificação e decodificação dos sinais da língua escrita, mediado pelos próprios professores, a partir das múltiplas dimensões com às quais emergem o contexto do processo de ensino e aprendizagem.

A leitura e a escrita são elementos centrais do processo de alfabetização. Na atualidade, a criança nasce imersa a um contexto social letrado que independente de sua matriz sociocultural, ganha visibilidade pelo meio que vive e dialoga com os seus pares. O estudo, de natureza qualitativa, realizado por meio bibliográfico, tem a necessidade de responder à seguinte questão-problema para a teoria delineada: Qual a importância da leitura e escrita nos Anos Iniciais na atualidade? A partir da indagação, foi estruturado o segundo objetivo para o estudo: analisar a importância da leitura e da escrita no processo de alfabetização de crianças.

Considerando o ato de ler e escreve como situações de aprendizagem que permeiam durante toda a vida humana, o escrito em pauta, apesar de ser bibliográfico, com a leitura compreensiva, crítica e interpretativa sobre as fontes que lhes embasam, também geram reflexões necessárias para os profissionais de

---

1 (Acadêmica de Pedagogia- UEMA). E-Mail: [jaqueline0001@gmail.com](mailto:jaqueline0001@gmail.com) URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2820951548857192>.

2 (Professor substituto da Universidade Estadual do Maranhão). E-mail: [dilmar.jrcxs93@outlook.com](mailto:dilmar.jrcxs93@outlook.com) URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>.

educação, uma vez que ler e escrever não está no uso mecânico da linguagem, mais na articulação e mobilização desse saber nas práticas sociais.

## 2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica com análise de colocações de autores sobre a importância da leitura e da escrita nos anos iniciais na atualidade. As fontes pesquisadas tomaram por base alguns autores, dentre eles: Vygotsky (1998), Franchi (2012), Kleiman (2004), Correia (2010) entre outros.

Buscando fundamentar a dimensão do estudo de natureza qualitativa a partir de Chizzotti (1991) enfatizando ser uma natureza de pesquisa que pauta na compreensão dos processos subjetivos do indivíduo, bem como os elementos que os tornam importantes para as discussões nas áreas humanas e sociais. É uma pesquisa que dimensionam a perspectiva de ser humano, de pensar, refletir e intervir sobre determinadas ocorrências.

A pesquisa bibliográfica do estudo, pode ser afirmada em Almeida (2002) quando:

Pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Fornece instrumento analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesmo. (Almeida, 2002, p.65).

Para delimitar as informações foi usado sites e livros que abordam sobre o tema, e foram coletados principalmente em artigos científicos, sites acadêmicos como: *Google Acadêmico*, *SciELO* etc. Para que assim, fossem coletados os dados utilizados, que compreenderam as seguintes fases, pesquisa bibliográfica para obtenção de fontes. Identificação de autores e publicações diversas sobre o objeto de estudo; em seguida, foi realizado a leitura prévia do material e produção de fichamentos. Por último, constituiu da análise e interpretação dos dados obtidos e elaboração textual. (Chizzotti, 2002).

## 3. REFERENCIAL TEÓRICO

### 3.1. *A importância da leitura e da escrita para os alunos dos Anos Iniciais*

No contexto atual da Educação, sobretudo, nos Anos Iniciais do ensino fundamental tem sido especulada a respeito do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Para início de conversa, Vygotsky (1991) observa que o ensino deve se dar de forma sistematizada e organizada, onde a leitura e a escrita sejam necessárias a formação pessoal da criança, com um significado relevante para sua vivência social.

Os professores não prestavam atenção nas dificuldades que as crianças apresentavam no processo escolar de aquisição da leitura e escrita, e não se preocupavam como ocorria esse processo antes de ingressarem na escola ou seja no contexto escolar em modo geral que essas crianças viviam. No entanto, não tinha o conhecimento do mundo em que essas crianças viviam, e nem se haviam tido contato com pessoas que tivessem leitura ou mesmo se a leitura e a escrita já haviam sido mostradas a ela em algum momento.

É no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) que há o desenvolvimento de competências de leitura e escrita. O professor deve intervir com as estratégias de leitura, levando em considerando o contexto sociocultural dos alunos, para que assim possa ter um resultado melhor do aluno se está aprendendo, os ritmos e das situações de suas aprendizagens que lhes são propostas.

Segundo Lopes (2010, p.18), uma boa situação de aprendizagem é aquela em que o educador propõe atividades desafiadoras, ou seja, ao mesmo tempo difíceis e possíveis. Devem ser desenvolvidas atividades a partir da leitura diária. Sendo assim, é importante que os professores alfabetizadores ocupem em mediar de forma coerente este processo, permitindo que os alunos se tornem leitores críticos e capazes.

Segundo Freire (1989) destaca que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente, a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura. A crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...]. (Freire, 1989, p. 09).

A partir do exposto, convém destacar que os professores devem propiciar aos alunos o poder dos gêneros textuais, por exemplo, devem estimular a capacidade criadora, além de oportunizar aos seus alunos o reconhecimento do mundo da leitura, eu universo e o contexto que o cerca. É necessário que o professor desenvolva as estratégias de leitura para que as crianças sejam capazes de suscitar ideias, opiniões próprias sobre o contexto individual, social e as implicações deste processo.

Há grande preocupação teórica sobre o processo do ensino da leitura e da escrita nas escolas nos Anos Iniciais, isso se deve a um grande número de alunos que concluem o ensino fundamental, sem conseguir desenvolver as habilidades de leitura e escrita, e fica apenas com a imersão técnica, uma vez que elas apenas “operacionalizam” o código/sinais da língua escrita, mas não tem capacidade de refletir sobre ele/as.

A leitura deve ser construída pela criança “o aprendizado da escrita requer a formação de conceitos, envolvendo sua natureza comunicativa e as

propriedades específicas do sistema gráfico, que os distingue de outros sistemas de representação” (Franchi, 2012, p. 103). Para que assim ela possa experimentar livremente e escrever sem pressão qualquer sobre ela. Mas para essa escrita deve se ter uma estratégia para que não seja feita de qualquer maneira, pois a criança deve refletir enquanto escreve. “Não basta saber escrever para escrever. É preciso ter motivação para isso,” (Cagliari, 2009, p. 88). Diante dessas exposições, urge transcender a lógica de um ensino para além da dimensão instrumental, mas que favorece a caracterização dos processos de ensinar e aprender e o mundo que o cerca.

### ***3.2 Práticas de leitura e escrita desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental***

Práticas educativas são situações intencionais que tem por objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos sobre mediação dos professores nas diferentes situações de aprendizagem. Para que os alunos aprendam ler e escrever, é necessário um conjunto de processos formativos para se obter o produto final no ensino da língua. É necessário o contato não somente com o código, mas com a mobilização dele nas práticas sociais de leitura e escrita, mediando o uso dos diferentes gêneros como: livros, jornais, charges, poemas, quanto maior o número de gêneros textuais nas salas de aulas, maiores serão as chances de eles desenvolverem as práticas de leitura. (Soares, 2008).

Os primeiros professores do ensino fundamental devem oferecer uma variedade de estratégias, por exemplo: se você comentar primeiro, poderá usá-lo para enriquecer sua atividade de leitura. assunto do texto; peça aos alunos que apresentem as seguintes afirmações e hipóteses: assunto do título; fornece informações de classificação de tópicos por tópico. propor Informações que determinam a localização do display; cria um pouco de tensão quando apropriado. Lembre-se de outros textos conhecidos do texto que você leu. Incentive os alunos a falar. Compartilhe suas impressões de leitura e troque opiniões e comentários. (Soares, 2006, p.43).

Os alunos têm que ter aulas prazerosas usando essas obras literárias diariamente nas salas, para que assim ele tem uma maior possibilidade de ser um leitor e assim explora a fantasia e a imaginação deles e estimularem a sua criatividade perante a leitura e escrita e fortalece o seu hábito pela leitura. Para que os alunos aprendam a ler com sucesso, os professores devem usar: Diferentes maneiras de ensinar a ler. É por isso que os professores não devem fazer apenas um tipo de leitura e sim ter que várias suas estratégias de como trabalhar com os alunos. Correia (2005) relata em sua pesquisa que:

Dessa forma, ler diariamente histórias para meus alunos em sala de aula representava vivenciar a leitura em suas diferentes possibilidades de compreensão. Conforme mencionado anteriormente, lia para meus alunos com o intuito de permitir que entrasse em contato com diferentes práticas de leitura em sala de aula, de modo a incitar à imaginação, a criatividade, a fantasia e, principalmente, resgatar o interesse e o prazer dos alunos pela leitura. (Correia, 2005, p.42).

A partir da autora, fica entendido que é necessário cultivar o hábito da leitura como estratégia para melhorar o processo de interpretação de textos, e nesse aspecto vemos que as crianças têm um interesse pelas histórias, elas interagem batendo palmas, sorrindo, sentindo medo e imitando algum personagem da história. Nesse sentido, vemos que é muito importante a contação de histórias nas escolas, então de todas essas formas de mostrar a leitura para as crianças é uma estratégia dos professores para despertar nelas o hábito de ler. (Correia, 2005).

A próxima seção tem por objetivo compreender como são desenvolvidas as práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização de crianças.

### ***3.3. O desenvolvimento das práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização***

As práticas pedagógicas alfabetizadoras têm o propósito de motivar os alunos em seu processo de escrita e de leitura, para que assim possam se tornarem pessoas críticas no futuro, as escolas precisam envolver os alunos em grupos de leituras cada vez mais para que assim possam ser crianças que gostem de ler e escrever, porque, elas são ferramentas importantes para o desenvolvimento intelectual do indivíduo enquanto pessoa na sociedade.

Desse modo, é essencial mostrar para as crianças leituras para que elas possam compreender mais rápido o mundo em que vivem e o significado de ler e escrever, e assim se construir um processo estratégico individual de cada um, para isso é preciso mostrar jornais, revistas, ilustrações, manchetes e entre outras maneiras. De acordo com Koch (1993, p. 160), “ao professor cabe a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido, preparando-o para ‘ler o mundo’”.

Porém, não é fácil a atividade da leitura para uma criança, mas não deve ser vista como uma decodificação de símbolos, e sim uma oportunidade de ela ter a capacidade de interpretar o que se lê. Segundo a Kleiman (2004), a leitura precisa permitir ao leitor apreender o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica destes.

Segundo a autora, ler vai muito mais além de decodificar signos linguísticos, vai além também da leitura e da escrita, mas tem muitas coisas que

aliar esse ato de decifrar a leitura da palavra, e essa forma está posta no campo de compreensão do mundo em que se é inserido o indivíduo na sociedade.

Portanto, para se ressaltar a importância do manuseio de materiais, de textos (Livros, jornais, cartazes, revistas etc.), para as crianças, uma vez que forem sendo observadas suas produções escritas, elas gradualmente vão se familiarizando com as características formadas pela leitura e escrita. E o ato de uma criança folheia as páginas de um livro, emitindo sons e emitindo gestos de leituras serve como uma indicação clara de seu envolvimento.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitando o objeto central do artigo: analisar a importância da leitura e da escrita no processo de alfabetização de crianças. A tessitura analítica empírica possibilitou a compreensão de que o ato de ler, não está apenas na dimensão da aprendizagem do código (codificação), mas no processo de ler e compreender o que está escrito no contexto das práticas sociais.

Sugere-se que a leitura seja trabalhada de maneira individual e coletiva, mediada pelo trabalho pedagógico do alfabetizador na rotina da sala de aula. O ato de ler, nesse sentido, seria o momento em que o próprio indivíduo pudesse colocar em prática a sua possibilidade de conhecer outros elementos da sociedade, tornando-os vastos e contextualizados. Enquanto o poder da escrita converge na prática da aprendizagem do código dirigida pela autonomia do leito-escritor e potencializador de suas habilidades.

Sobre as práticas de leitura e escrita no cotidiano das salas de alfabetização, compreende-se que eles devem estar pautados na compreensão da realidade. Trata-se de um trabalho cujo objeto de interesse está intimamente ligado ao aluno, e o professor deve considerar sujeito histórico-social, visto que deve abordar não só a aprendizagem do código analítico ou sintético, mas deve-se, no atualmente momento de educação, possibilitar a posição do letramento e as práticas discursivas por meio das diferentes abordagens textuais: fábulas, receitas, listas, lendas, parlendas, cartazes, cartas e vários outros.

#### REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**: São Paulo, Scipione, 2009.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CORREIA, K. C. **Contribuições da prática da leitura na sala de aula: alunos, autores, produtores de sentidos**. 2010. Tese (Doutorado em Pedagogia) – Instituto de pedagogia. UNICAMP. São Paulo. 2010.

- FRANCHI, E. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- KOCH, I. **A argumentação e a linguagem**. São Paulo: Cortez, 1993.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9ªed. Campinas: Pontes, 2004.
- LOPES, J. *et al*- **Caderno do educador: Alfabetização e letramento I. Brasília: Ministério da Educação Secretaria da Educação Continuada**. 2ª ed. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5707escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5707escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192). Acesso em 14 março 2018.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo. Contexto, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1998.



# A CRIANÇA E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O AGIR E O INTERAGIR

*Dilmar Rodrigues da Silva Júnior<sup>1</sup>*

*Leidimar da Silva Barreto<sup>2</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A interação por meio do brincar na Educação Infantil exerce um papel importante no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Através das brincadeiras, estimula-se a imaginação, criatividade e solução de problemas, além de desenvolver habilidades sociais como a cooperação e a imaginação.

Por meio do brincar, cria-se um ambiente lúdico que favorece a exploração e a descoberta, auxiliando para a promoção abrangente na fase inicial da educação. Promove também, a interação com os outros e o aprendizado de regras, contribuindo para uma base sólida para o futuro desenvolvimento educacional e social das crianças.

A partir do momento em que os seres humanos nascem, estabelecem conexões, uma vez que eles são inerentemente sociais e não existiriam de forma isolada. É necessário trocas de experiências mútuas, das quais absorve-se aprendizados. Essas interações desempenham um papel importante na condução do desenvolvimento integral.

Assim, ao levar em conta que as relações entre as crianças seus colegas e os adultos na Instituição Infantil, devem ser construtivas e é responsabilidades dos educadores garantir que isso aconteça por meio de abordagens pedagógicas que promovam o desenvolvimento da cidadania das crianças. Frente a essa acepção o texto tem por objetivo: compreender o papel do brincar no processo de interação das crianças na Educação Infantil.

Desenvolver um trabalho nessa dimensão, torna-se de extrema importância e relevância no campo da educação, uma vez que a Educação

---

1 Professor substituto da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>.

2 Aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. E-mail: [leidimarsilvabarreto@gmail.com](mailto:leidimarsilvabarreto@gmail.com) URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0249671807840846>.

Infantil, preocupa-se no desenvolvimento integral de crianças, sejam elas físicas, afetivas, psicológicas, culturais e cognitivas, outrossim, para desenvolver um trabalho coerente com os pressupostos curriculares dessa etapa de educação básica, é necessária autoformação e mediação do processo para a ressignificação das práticas educativas.

## 2. METODOLOGIA

O trabalho é constituído por fontes bibliográficas como: artigos, teses, dissertações, entre outras publicações acadêmicas relevantes sobre o tema escolhido, auxiliando no embasamento teórico, fornecendo contexto, fundamentação e referencial teórico. Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é feita:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

O autor vem destacar a importância da pesquisa bibliográfica no processo científico, destacando que todo trabalho científico inicia com a etapa que envolve análise de referências teóricas já existentes em vários formatos. Menciona também, que há pesquisas baseadas exclusivamente no método bibliográfico para reunir informações ou conhecimentos sobre o problema em questão.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. A pesquisa bibliográfica proporciona uma base para um conhecimento sobre determinado tema, auxiliando o pesquisador a entender o estado atual do campo, identificando lacuna de pesquisa, e a ter um embasamento de teorias e metodologias para assim, fundamentar suas próprias investigações.

Gil (1999, p. 65), afirma que uma das principais vantagens da pesquisa bibliográfica é sua capacidade de permitir “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. O pesquisador então, terá mais facilidade de lidar com um problema de pesquisa que destaca informações específicas e dados que geralmente estão espalhados ou limitados.

### 3. REFERÊNCIAL TEÓRICO

#### 3.1. *A importância do brincar no desenvolvimento da criança na Educação Infantil*

A Educação Infantil, segundo estabelecida na Resolução CNE/CEB 05/2009, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais, é uma fase educacional concebida como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, 2009, p. 01).

Nesse contexto, o brincar infantil desempenha um importante papel no desenvolvimento cultural e social das crianças, sendo inseparável do trabalho pedagógico na Educação infantil. O educador é responsável por planejar e organizar atividades lúdicas que promovam o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para as crianças.

Por meio das brincadeiras as crianças aprimoram suas habilidades, interpreta suas ações com base nos acontecimentos e procuram construir sua identidade por meio de experiências sociais durante a brincadeira. Com base nisso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009, art.4º), diz que a criança: é conceituada como um “sujeito histórico e de direitos” que a partir das interações e brincadeiras constroem sua identidade, conhecimentos e desenvolvem-se integralmente”.

De acordo com Wallon (2007), é importante que se tenha um ambiente apropriado na creche e pré-escola, projetado para estimular o desenvolvimento das crianças. Enfatiza que a educação infantil, incluindo professores, espaços, materiais e rotinas, desempenha um papel indispensável no desenvolvimento das crianças. Além disso, ressalta a individualidade de cada criança, indicando que cada uma se desenvolve em seu próprio tempo, com fatores biológicos e sociais influenciando esse processo.

No âmbito educacional, a prática lúdica compreende a interação entre ensino e aprendizado na vida das crianças, conectando o mundo real ao imaginário. Através do brincar, as crianças se expressam como participantes ativos, permitindo ao educador compreender os conhecimentos, valores e anseios dos alunos (Sommerhalder; Alves, 2011).

Por meio das atividades lúdicas, as crianças desenvolvem suas identidades ao explorarem variados papéis. Utilizando objetos como adereços para os personagens, elas conseguem aproximar a fantasia da realidade. Ao colocar um

avental de professora, por exemplo, a criança assume ficticiamente o papel de educadora (Silva, 2006).

### ***3.2. A socialização e integração entre as crianças por meio de atividades lúdicas***

Entendemos que há uma ampla variedade de atividades lúdicas, brinquedos e jogos em diferentes culturas, as quais podem ser diferentes de acordo com cada região. Por meio dessas atividades, as crianças aprendem a cooperar, respeitar regras estabelecidas, além de desenvolver e explorar habilidades físicas, emocionais e afetivas.

Vygotsky (1984), ressalta a importância das interações da criança com o ambiente ao seu redor na construção do seu conhecimento. Ele explica que é através dessas trocas mútuas entre crianças e o meio que ocorre um processo de condicionamento e modelagem recíproca das reações e inteligência da criança. Ou seja, destaca a influência do ambiente social e cultural na formação do conhecimento e das habilidades cognitivas da criança.

É por meio das brincadeiras que as crianças aprendem de forma natural e sem pressão, se beneficiando da descoberta de novos conhecimentos e desenvolvendo habilidades sociais ao fazer amigos e aprender a respeitar os outros e as regras. Enquanto brincam, elas se comprometem nas atividades de forma criativa e inteligente, sem se preocupar com recompensas ou punições. De acordo com Brennard:

Em casa, nas brincadeiras, sozinha ou com a família, a criança está aprendendo sobre as formas de se relacionar, de interagir com as pessoas, de se reconhecer como pessoa. A brincadeira é a forma mais adequada de uma criança aprender sobre o mundo que a cerca ou que ela tenta compreender (BRENNAND, 2009, p.111).

Brincar é essencial para o aprendizado infantil, permitindo que as crianças assimilem um conhecimento de maneira natural, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades sociais como fazer amigos e respeitar regras. Segundo Oliveira (2013, p. 18), o lúdico dentro do processo educativo pode construir-se numa atividade muito rica, na medida em que professores e alunos interagem construindo conhecimentos e socializando-se.

Em suma, o ato de brincar nas instituições de Educação Infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças, facilitando com que elas expressem várias emoções, ao participarem de atividades criativas, aprimorando suas habilidades sociais, e experimentando a cooperação e o respeito mútuo por meio de interações em grupo.

### **3.3. O educador e sua importância no desenvolvimento de atividades lúdicas**

É indispensável para o processo de aprendizagem dos alunos que os docentes considerem a importância do aspecto lúdico em brincadeiras e jogos, com o intuito de tornar a relação com os conteúdos mais atrativas e envolventes. Adequar teoria e prática requer dedicação, esforço, responsabilidade e comprometimento.

Conforme estabelecido pelo artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação infantil tem como meta promover o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos físicos, intelectuais, psicológicos e sociais. Ou seja, é importante que as crianças até os 4 anos de idade tenham uma abordagem educacional que vá além do ensino tradicional, priorizando uma metodologia diferenciada no processo de aprendizagem.

As atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que apenas divertimento, são um auxílio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, que propicia a obtenção de informações em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. A ludicidade é uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo no aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes aprendizagens. (Maluf, 2008, p.42).

Dessa forma, ao proporcionar um ambiente lúdico na Educação Infantil o professor estará estimulando o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. É fundamental que o educador reconheça a importância do aspecto lúdico no processo de aprendizagem infantil, compreendendo o ato de brincar como sendo uma maneira essencial e relevante para as crianças explorarem o ambiente ao seu redor.

De acordo com Silva (2019) é importante usar os jogos como ferramentas educacionais, destacando que quando são usados de forma intencional e planejada, podem proporcionar uma aprendizagem significativa para os alunos. Diante disso, ao agregar os jogos na prática pedagógica, os professores podem contribuir com o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como o respeito, cooperação e obediência às regras, que são indispensáveis para convivência em sociedade. Diante disso, os jogos não são apenas uma distração, mas sim uma estratégia valiosa para promover o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de aprendizagem da criança, o brincar contribui no desenvolvimento das crianças e os ajudam na aprendizagem, no seu desenvolvimento social, cultural e pessoal. Considerando o objetivo geral: compreender o papel do brincar no processo de interação das crianças na Educação Infantil. Percebe-se a necessidade de relacionarmos o processo da alfabetização com a ludicidade na forma de jogos e brincadeiras que ajudam a despertar o interesse dos alunos, tornando o processo mais dinâmico e divertido, e com muitos significados.

No contexto de desenvolvimento infantil, o brincar não pode estar desconectado da rotina da sala de aula, pois o ambiente lúdico é um dos melhores lugares para aprendizagem e produz a verdadeira internalização sobre o contexto da alfabetização e do letramento. Em sentido pedagógico, o brincar favorece o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras, ética, afetivas, estéticas e de inclusão social e de relação interpessoal e a aprendizagem da alfabetização.

Ao brincar a criança tem facilidade e a possibilidade de conhecer o seu próprio corpo, espaço físico e o social, brincando a criança tem a oportunidade de aprender conceitos, valores, regras, normas e também conteúdos conceituais, atitudinais e procedimento nas mãos diversas formas de conhecimento, assim crescendo e se tornando um cidadão do bem e sabendo o que é certo e errado, para que ele possa ter um futuro muito mais promissor.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, de 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRENNAND, E. G. G. ROSSI, S. J. **Trilhas do aprendente-volume 4: Ludicidade e desenvolvimento da criança II**. Ed. Universidade/UFPB, João Pessoa, 2009.v.4.

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

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 1999

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

MALUF, Â. C. M. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, M. M de. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular**. Revista Ciências da Educação. Maceió, ano I, vol. 02, n. 01, Abri. Jun. 2013.

SOMMERHALDER, A; ALVES, F. D. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender**. Curitiba: CRV, 2011.

SILVA, A. H. O poder de um avental. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Os Fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 103-105.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Cláudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# A IMPORTÂNCIA DE AVALIAR O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Manuele Damasceno da Silva<sup>1</sup>*

*Dilmar Rodrigues da Silva Júnior<sup>2</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A reflexão acerca da avaliação na educação infantil deve ser um assunto bem discutido e praticado, possibilitando que os docentes compreendam seu real conceito e o apliquem corretamente. De acordo com Lepre e Oliveira (2021), a avaliação na educação infantil deve ser contextualizada e os instrumentos e procedimentos adotados precisam ser pensados com cuidado para evitar a classificação da criança e a geração de rótulos.

É importante ressaltar que o tema permite a análise das estratégias de avaliação, sua eficácia no estímulo ao aprendizado e como essas práticas podem ser ajustadas para atender às necessidades específicas das crianças em seu processo inicial de formação educacional. Ao compreender a importância de avaliar na educação infantil, faz com que os professores possam aprimorar seus métodos. Pode-se explorar como a formação continuada dos professores na área da educação infantil é fundamental para garantir práticas avaliativas mais eficazes e inclusivas.

Pode-se discutir como o desenvolvimento profissional dos educadores contribui diretamente para o aprimoramento de suas habilidades de avaliação, promovendo um ambiente de aprendizado mais significativo e adaptado às necessidades das crianças em seu processo inicial de formação educacional, além disso, é essencial considerar a diversidade presente na sala de aula da educação infantil ao refletir sobre a avaliação.

Os educadores devem estar preparados para adotar estratégias avaliativas flexíveis e adaptáveis, que levem em conta a pluralidade de experiências dos alunos. A valorização da diversidade na avaliação contribui para a promoção de uma educação mais inclusiva, que reconhece e celebra as diferenças, estimulando

---

1 Aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: manuellys383@gmail.com URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1618401144559544>.

2 Professor substituto da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>.



o desenvolvimento integral de cada criança. Assim, ao refletir sobre a avaliação na educação infantil, é imprescindível considerar a importância de uma abordagem que respeite e valorize a diversidade presente no contexto escolar.

A partir do exposto, o artigo em pauta tem por questão-problema: Qual a importância de avaliar no processo de ensino e aprendizagem, na Educação Infantil? A partir da indagação, delineou-se como objetivo: Realizar um panorama teórico-conceitual sobre a importância do ato de avaliar às práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil, ressaltando a perspectiva do registro de desenvolvimento e acompanhamento das crianças.

De modo geral, o referido trabalho mostrará como a avaliação pode ser Implementada de maneira mais efetiva nesse estágio crucial do desenvolvimento, gerando impactos positivos no processo de ensino e aprendizagem. Promovendo um ambiente de aprendizado mais eficaz e inclusivo, que possibilita a compreensão das particularidades e singularidade de cada criança.

A seguir, será descrito o delineamento metodológico do estudo com o intuito de refletir sobre a sistematização entre o contexto empírico e as possibilidades da pesquisa em educação.

## **2. METODOLOGIA**

A metodologia do trabalho é de abordagem qualitativa e foi realizada por meio bibliográfico. Que consiste em uma busca constante do saber científico, através de análises escritos e aprimoramento de novas pesquisas. Buscar averiguar sobre o tema praticas avaliativas na Educação infantil, de forma a aprofundar e entender mais sobre as concepções e ideias em relação a avaliação.

Segue uma abordagem qualitativa, que de acordo com Ludke e André (2014), a pesquisa qualitativa é uma perspectiva investigativa que buscar a compreensão da realidade social e os próprios sujeitos no que elas pensam sentem e compreendem. Para a realização desse estudo foi utilizado artigos científicos em modelo online, documentos oficiais, livros e revista online.

Para a fundamentação teórica foi utilizado alguns autores clássicos e da atualidade, como Hoffmann (2009), Libâneo (2013), Santos (2022), Lepre e Oliveira (2021), dentre outros. O estudo busca compreender a importância de avaliar no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Como forma de analisar o conteúdo da empiria, primeiro foi realizado a leitura superficial do traçado discursivo evidenciando o contato inicial com as fontes. Em seguida, realizou-se a leitura cruzada do material, de modo ir compondo novas interpretações sobre a teoria dos autores. Por último, foi organizado fichamos e breves resumos com ênfase nas discussões dos autores, e com isso, montando a produção do texto.

Considerando a importância do conhecimento científico e da pesquisa em educação, a partir de agora, dar-se-á ênfase ao referencial teórico-epistemológico, como resultado das leituras e produção escrita sobre o objeto do estudo.

### **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

#### ***3.1 Organização da Educação Infantil***

Ao longo das últimas décadas, a Educação Infantil no Brasil tem se expandido significativamente, um processo que teve início já nas décadas de 1970 e 1980. Esse crescimento foi impulsionado por mudanças sociais, como a urbanização e a maior participação das mulheres no mercado de trabalho, que aumentaram a demanda por serviços de cuidado e educação para as crianças pequenas. Além disso, movimentos sociais exerceram pressão sobre o governo para que a educação infantil se tornasse uma prioridade nas políticas públicas. Esse movimento de expansão continuou ao longo dos anos, refletindo um reconhecimento crescente da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças e para a sociedade como um todo. (Haydt, 2011).

Apesar das inúmeras discussões acerca da Educação Infantil, durante muito tempo, as concepções sobre o assunto não foram claras ou definitivas. Dessa forma, destacaremos alguns documentos que foram criados para nortear essa etapa. A BNCC- Base Nacional Comum Curricular apontado por (BRASIL, 2018, p.36), reconhece-se a Educação Infantil como uma fase crucial para a construção da identidade e subjetividade das crianças. Nessa perspectiva, essa etapa é de suma importância para a interação das crianças com o ambiente social, marcando seu ingresso no contexto educacional.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) define diretrizes para a educação infantil, priorizando o desenvolvimento integral da criança de três a cinco anos de idade dividida em creche e pré-escola. Ela enfatiza a interação, brincadeiras e experiências significativas para promover o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, físico e cultural das crianças, respeitando suas individualidades e necessidades, destacando a importância da participação da família e da comunidade no processo educativo.

A BNCC para a educação infantil estabelece áreas de experiências que devem ser exploradas nas instituições de ensino, tais como: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A definição desses campos de experiências na educação infantil proporciona um quadro abrangente e integrado para o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o crescimento e o aprendizado das crianças de maneira significativa e eficaz.

Destaca-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil são um conjunto de orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) que delinham princípios, fundamentos e procedimentos para a organização e desenvolvimento da educação infantil no Brasil. Essas diretrizes garantem uma educação de qualidade para crianças, considerando suas especificidades e necessidades nessa fase crucial do desenvolvimento humano.

As DCNIS (Brasil, 2010) enfatizam a importância do respeito à criança como sujeito de direitos, reconhecendo sua singularidade, autonomia e capacidade de expressão. Elas destacam a necessidade de promover um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, que proporcione experiências significativas e oportunidades de aprendizado por meio do brincar, da interação social e da exploração do mundo ao seu redor. As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

**Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, Identidades e singularidades.

**Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

**Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (Brasil, 2010, p.16)

Dessa forma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem um referencial importante para orientar as políticas públicas, as práticas pedagógicas e a formação de profissionais na área da educação infantil, visando assegurar o direito das crianças a uma educação de qualidade e o seu pleno desenvolvimento como cidadãos autônomos, críticos e participativos.

Destacamos agora o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), que busca estabelecer padrões de qualidade que promovam o desenvolvimento completo das crianças, permitindo que elas cresçam como cidadãos com seus direitos de infância reconhecidos. Além disso, o objetivo é garantir que as instituições de educação infantil desempenhem um papel importante na socialização das crianças, proporcionando ambientes que facilitem o acesso delas aos conhecimentos sobre a realidade social e cultural, e que contribuam para a sua compreensão e ampliação desse conhecimento (Brasil, 1998).

O documento também oferece orientações específicas sobre como organizar o ambiente escolar, planejar atividades pedagógicas e avaliar o progresso das crianças, levando em consideração suas características individuais e o contexto em que estão inseridas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aborda a questão da avaliação, porém de uma forma diferenciada em relação a outras etapas educacionais. (Brasil, 1998, p.59), destaca

a importância de uma avaliação contínua, formativa e contextualizada, que leve em consideração o desenvolvimento integral da criança, suas interações sociais, suas expressões individuais e suas conquistas ao longo do processo educativo.

O RCNEI ressalta ainda que a avaliação na educação infantil deve ser realizada de forma sensível e cuidadosa, evitando qualquer tipo de rotulação ou comparação entre as crianças. O foco principal é entender o desenvolvimento individual de cada criança, identificar suas potencialidades e necessidades, e oferecer suporte adequado para seu progresso.

Para dar continuidade as discussões sobre o objeto de estudo, a seguir, serão descritas algumas abordagens avaliativas no panorama da prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem de crianças na rotina da Educação Infantil.

### ***3.2 As abordagens avaliativas na Educação Infantil e suas concepções***

A avaliação na educação infantil desempenha um papel fundamental no acompanhamento do desenvolvimento das crianças e na promoção de práticas pedagógicas eficazes. Ao contrário de abordagens tradicionais centradas em testes padronizados, a avaliação nessa etapa educacional requer uma abordagem sensível e holística, que valorize as experiências individuais das crianças, suas interações sociais e seu processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, é essencial compreender a avaliação como um processo contínuo e integrado ao cotidiano da sala de aula, que visa não apenas identificar habilidades e competências, mas também compreender as necessidades e potencialidades de cada criança, contribuindo assim para sua aprendizagem e desenvolvimento. São diversas as concepções e abordagens acerca da avaliação na Educação Infantil, estaremos destacando autores essenciais nessa linha de pesquisa e suas contribuições.

Jussara Hoffmann (1991) foi pioneira nesse debate, abordando o tema em um capítulo de livro intitulado “Avaliação na pré-escola?”. No texto, destaca a observação e a reflexão como estruturantes das práticas avaliativas. Hoffmann argumenta que os princípios avaliativos precisam valorizar as manifestações infantis, devendo “[...] se distanciar definitivamente do modelo de avaliação do ensino regular” (Hoffmann, 1991, p. 105), identificado, pela autora, como predominante na pré-escola. Sua obra mais conhecida sobre a temática é o livro “Avaliação na pré-escola: um olhar reflexivo sobre a criança” (Hoffmann, 2009), que teve a primeira edição em 1996 e continua sendo uma referência até os dias atuais.

A avaliação na Educação Infantil, para Jussara Hoffmann, é um processo sensível e contínuo que se baseia na observação e na reflexão sobre as manifestações e expressões das crianças. Ela defende uma abordagem que valorize o desenvolvimento integral, afastando-se do modelo tradicional de avaliação,

comumente centrado em testes e notas. Hoffmann destaca a importância de compreender e respeitar as individualidades das crianças, considerando seu ritmo de aprendizagem, suas vivências e suas expressões como elementos fundamentais para a avaliação. Dessa forma, de acordo com Santos (2022), não é possível avaliar crianças com as mesmas expectativas formadas para os (e por) adultos. Pelas suas características, os alunos da Educação Infantil devem ser avaliados de acordo com o seu ritmo próprio.

Hoffmann ressalta que seu papel é promover o diálogo e a reflexão sobre o processo de aprendizagem, e não apenas registrar fatos ou resultados. Ela argumenta que a avaliação não deve se basear em julgamentos definitivos sobre o que as crianças são capazes de fazer, pois isso limita seu desenvolvimento e aprendizado. Jussara Hoffmann (2000, p. 15) afirma que a avaliação deve ser entendida como uma prática investigativa e não sentenciadora, mediadora e não constativa. Não são os julgamentos que justificam a avaliação, as afirmações inquestionáveis sobre o que a criança é ou não é capaz de fazer.

Perceba que a bibliografia de Libâneo (1994), não tem um enfoque específico na Educação Infantil, pois suas obras geralmente abordam questões mais amplas relacionadas à educação e ao ensino em geral. No entanto, considerando sua visão sobre avaliação, é possível inferir que o autor acima supracitado, compartilha com outros educadores uma perspectiva crítica em relação à avaliação na Educação Infantil.

A avaliação é uma prática complexa que vai além da aplicação de provas e atribuição de notas. Embora a mensuração forneça dados importantes, é essencial que essas informações sejam submetidas a uma análise qualitativa. (Libâneo 1994, p. 195). Isso significa que não basta apenas ter números ou resultados, é preciso compreender o significado por trás desses dados, avaliando aspectos como o processo de aprendizagem, as habilidades desenvolvidas, as dificuldades encontradas e o progresso realizado pelos alunos. Assim, a avaliação não se limita a uma função de classificação, mas também desempenha um papel pedagógico e didático, ajudando a identificar necessidades individuais, orientar o ensino e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Libâneo (2013), ressalta que a avaliação não é apenas uma atividade pontual, mas sim um processo contínuo que ocorre ao longo do trabalho conjunto entre professor e alunos. Durante esse processo, os resultados obtidos são comparados com os objetivos previamente estabelecidos, permitindo a identificação de progressos, dificuldades e a necessidade de ajustes no ensino. Dessa forma, a avaliação não se limita a uma simples verificação de conhecimentos, mas também serve como uma ferramenta para orientar e melhorar o trabalho pedagógico, garantindo um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e significativo.

Conforme destaca (Luckesi, 2005, p.81), “a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”.

Dessa forma, o autor defende uma avaliação formativa e processual, que esteja integrada ao processo de ensino-aprendizagem e que tenha como objetivo principal orientar o trabalho pedagógico, identificando avanços e dificuldades dos alunos para promover intervenções adequadas. Ele valoriza uma abordagem que considere as características individuais das crianças e que busque compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem em sua totalidade, indo além da mera mensuração de conhecimentos.

### ***3.3 Tendências, instrumentos e metodologias de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil***

Na Educação Infantil, a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como um processo delicado, que visa compreender o desenvolvimento integral das crianças em suas múltiplas dimensões: cognitiva, emocional, social e física. Diferentes tendências, instrumentos e metodologias são empregados para garantir uma avaliação que seja sensível às especificidades dessa etapa educacional e que contribua efetivamente para o progresso e o bem-estar das crianças.

A avaliação escolar, organiza-se em três categorias distintas. A avaliação somativa é uma dessas modalidades, caracterizando-se por ter uma função classificatória, ou seja, rotulando os estudantes em níveis de aproveitamento e, por vezes, atribuindo aprovação ou reprovação letiva. Conforme explica Haydt (2011), quando a avaliação é utilizada com o propósito de atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção, ela é denominada avaliação somativa.

Os relatórios de observação, como o próprio nome diz, se referem aos registros escritos durante e depois da realização das atividades planejadas na rotina da Educação Infantil, nesses registros é importante constar a data da observação e o nome da criança que está sendo observada. (Lepre e Oliveira, 2021, p.13). É fundamental destacar que a avaliação diagnóstica desempenha um papel crucial na melhoria do processo de ensino. Ao fornecer informações sobre as dificuldades e deficiências dos alunos, ela permite que os educadores identifiquem áreas que precisam de atenção e intervenção.

Conforme destacado por Santos (2022), o portfólio é o registro da aprendizagem do aluno, através da seleção e arquivo de documentos por ele produzidos, e outros que evidenciam o seu desempenho rumo aos objetivos propostos. Ao conhecer seus avanços e dificuldades, o aluno se torna mais consciente de seu próprio processo de aprendizagem, permitindo-lhe identificar

áreas em que precisa focar seus esforços e aprimorar suas habilidades. Dessa forma, a avaliação formativa não apenas orienta o trabalho do professor, mas também capacita o aluno a se tornar um agente ativo em seu próprio processo de aprendizagem, promovendo uma abordagem mais colaborativa e eficaz no ambiente educacional.

Uma das tendências mais relevantes na avaliação da aprendizagem na educação Infantil é a abordagem formativa. E essa avaliação deve ser sempre compatível com o projeto pedagógico para ser eficaz e confiável. A avaliação não é uma ferramenta, mas uma parte importante do ensino e da aprendizagem. Santos (2022). Nessa perspectiva, a avaliação é contínua e integrada ao cotidiano da sala de aula, sendo utilizada para acompanhar o desenvolvimento das crianças, identificar seus avanços e dificuldades, e orientar o planejamento das atividades pedagógicas. Instrumentos como observação sistemática, registros fotográficos e anotações são frequentemente empregados pelos educadores para documentar o progresso das crianças e promover uma análise mais completa de seu desenvolvimento.

#### **4. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS**

O estudo teve como objetivo: Realizar um panorama teórico-conceitual sobre a importância do ato de avaliar às práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil, ressaltando a perspectiva do registro de desenvolvimento e acompanhamento das crianças.

A partir do desenvolvimento da empiria tecida no artigo, pode-se concluir que a avaliação na Educação Infantil deve ser pautada por uma visão holística da criança, para que ela reconheça sua individualidade e valorize suas múltiplas formas de expressão. Nesse sentido, métodos de avaliação que privilegiem a observação direta das crianças em situações de brincadeira, interação social e exploração do ambiente são fundamentais para captar sua aprendizagem de maneira autêntica e significativa, nesse caso a avaliação diagnóstica seria essencial nessa fase.

Outra tendência importante na avaliação da aprendizagem na Educação infantil é a valorização da autoavaliação. Isso contribui para o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da responsabilidade das crianças em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. As tendências, instrumentos e metodologias de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil são variadas e devem ser adaptadas às características e necessidades de cada criança e contexto educacional.

Portanto, deve-se promover uma avaliação independente do nível, etapa ou modalidade de ensino, requer participação, contextualização, para que ela possa contribuir efetivamente no desenvolvimento integral e na formação cidadã dos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

- BRASL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 de dezembro de 2023.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- HAYDT, R. C. C. Curso de Didática Geral. Ed. – São Paulo: Ática, 2011.
- HOFFMANN, L. M. L. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991. p. 83-108.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LEPRE, R. O, J. **Avaliação na Educação Infantil**: por que, o quê e como avaliar? Material didático formação de professores. 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/355916911\\_Avaliacao\\_na\\_Educacao\\_Infantil\\_por\\_que\\_o\\_que\\_e\\_como\\_avaliar\\_MATERIAL\\_DIDATICO\\_FORMACAO\\_DE\\_PROFESSORES](https://www.researchgate.net/publication/355916911_Avaliacao_na_Educacao_Infantil_por_que_o_que_e_como_avaliar_MATERIAL_DIDATICO_FORMACAO_DE_PROFESSORES)
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, A. S. S., *et al.* A avaliação na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências e Educação**, n.5, v. 8, p. 1105–1117, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i9.6943> Acesso em: 05 de jan. 2024.
- SILVA, W. S. da. A pesquisa qualitativa em educação. Horizontes – **Revista De Educação** ISSN 2318-1540, v. 2 n. 3, p.97–105. Recuperado de <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3759> Acesso em: 17 de fev. 2024.



# DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS DA MODALIDADE DE EJA NOS DIAS ATUAIS

*Larissa Monteiro de Assunção<sup>1</sup>*

*Gabriely Pinto Silva<sup>2</sup>*

*Dilmar Rodrigues da Silva Júnior<sup>3</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país e é destinada a pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade regular, conforme preconiza Brasil (1996) Ela oferece oportunidades de aprendizado para aqueles que buscam a educação básica, seja no ensino fundamental ou médio, adaptando-se à realidade e ao ritmo de vida desses estudantes.

Essa modalidade enfrenta desafios, como a evasão escolar devido a responsabilidades familiares e profissionais. No entanto, seu impacto social é significativo, contribuindo para a promoção da cidadania e para a redução das desigualdades educacionais. A abordagem dessa temática é crucial para compreender e abordar as dificuldades específicas que esse grupo enfrenta. Estudar sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, surge da necessidade de promover a inclusão efetiva, identificando obstáculos como demandas familiares, falta de recursos educacionais adequados e possíveis estigmas sociais que favorecem o desenvolvimento da educação dos cidadãos assistidos por esta modalidade.

Ao investigar tais desafios, o estudo contribui para processos reflexivos e emancipatórios, além de subsidiar a criação de estratégias pedagógicas mais eficientes e políticas educacionais que atendam às necessidades particulares dos alunos da EJA, possibilitando uma educação mais acessível e inclusiva nos dias atuais.

---

1 Acadêmica de Pedagogia- UEMA. E-mail: Monteiroassunção1516@gmail.com. URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6802098965080887>.

2 Acadêmica de Pedagogia - UEMA. E-mail: gabriellasilvaa1997@gmail.com. URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6841589893132780>.

3 Professor substituto do Departamento de Educação- UEMA. E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com. URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>.

Frente a esta aceção, o presente artigo tem a seguinte questão-problema: quais os desafios enfrentados por alunos da modalidade de EJA nos dias atuais? A partir dessa indagação, delineamos o seguinte objetivo para a investigação: Compreender os desafios enfrentados por alunos da modalidade EJA nos dias atuais.

O estudo apesar de ser pequeno e apenas de carácter qualitativo, é importante, porque enquanto académicos do curso de Pedagogia, devemos perceber que a dinâmica educacional em nosso país, de modo geral, atravessa problemas políticos e choques socioculturais, que permeiam nas desigualdades sociais e aos grupos de alunos nos tempos atuais. E com isso, torna-se necessário reconhecer o nosso papel como futuro professor dessa modalidade de ensino, com carácter sensibilizado e humanístico que visa atender a todos na perspectiva de uma escola inclusiva.

## **2. COMPREENDER O CONTEXTO HISTÓRICO DA MODALIDADE DE EJA**

Os primeiros indícios no Brasil a respeito do que hoje se denomina Educação de Jovens e Adultos remontam aos Jesuítas, durante o Período Colonial, articulada ao trabalho de catequização. No Brasil Império, em 1876, ocorrem os registros inaugurais do Ensino Noturno para adultos, intitulado de educação ou instrução popular.

Com a promulgação da Lei Saraiva, em 1882, passou a proibir o voto do indivíduo analfabeto, momento em que se associa a escolarização à ascensão social e o analfabetismo à incapacidade e à incompetência (GOHN,2001). Em 1890, o Censo aponta 85,21% iletrados na população total. Já no século XX, o surto de nacionalismo e patriotismo, questão de desenvolvimento nacional, chama a atenção para o problema da escolarização. No ano de 1920, ainda se registram 75% de analfabetos.

A partir desse momento, cresce o entusiasmo pela educação: ligas contra o analfabetismo, fundadas por intelectuais, médicos e industriais imbuídos de fervor nacionalista, visam erradicá-lo e pregam patriotismo, moralismo e civismo. Mas, alfabetizar tem um carácter político: aumenta o contingente eleitoral (PAIVA,1983).

Ainda na década de 1920, tem início um fluxo de mobilizações em torno da educação como dever do Estado, período de intensos debates políticos e culturais. No ano de 1922 acontece a Semana da Arte Moderna, em São Paulo, quando ocorre a I Conferência sobre o Ensino Primário e a Fundação do Partido Comunista. O Entusiasmo pela Educação e Otimismo Pedagógico foram os dois movimentos ideológicos da elite brasileira. O Entusiasmo pela Educação se compreendia como redentora dos problemas da Nação. Esse movimento surgiu

nos anos de transposição do Império para a República (1887-1897), mas recuou em 1896, voltando novamente nos anos de 1910-1920.

O caráter quantitativo ganha destaque com a expansão da rede escolar, por intermédio das “ligas contra o analfabetismo”, anos 1910, que visavam à imediata eliminação do analfabetismo para solucionar a questão do voto do analfabeto. A expressão desse entusiasmo era o preconceito contra o analfabeto como responsável pelo atraso do país.

De acordo com Di Pierro (2001), O Otimismo Pedagógico surge nos anos de 1920, mas o seu apogeu começa a partir de 1930, com o Movimento Escola Nova, quando o caráter qualitativo expressava um ar de otimização do ensino; momento de melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Um movimento que diz respeito a um ciclo de reformas educacionais nos Estados. Nos anos de 1930, a Educação de Adultos, começa a delimitar seu lugar na História da Educação no Brasil, quando se cria o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. Inicia-se, assim, a caracterização do Sistema de Ensino no Brasil, em caráter autoritário e centralizador.

A partir da Revolução de 1930, amplia-se o Plano Educacional Brasileiro, quando ocorre a difusão do Ensino Técnico-Profissional, como meio de preparação de mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio. Em 1932, é fundada a Cruzada Nacional de Educação para combater o principal problema da nação, o analfabetismo (DI PIERRO, 2001). Durante o Estado Novo (1937-1945), todo o processo é submetido ao chamado ideário nacionalista, autoritário e populista. Nos anos de 1940, a educação passa a ser questão de segurança Nacional, pois o atraso do país é associado à falta de instrução de seu povo. Somente, a partir desse momento, é que a Educação de Adultos (EDA) começa a tomar corpo e se constitui como política educacional.

Em 1942, cria-se o SENAI, numa tentativa de atrelamento da Educação de Adultos à Educação Profissional. Após a Segunda Guerra Mundial, quando a UNESCO entra em ação, são solicitados esforços no combate ao analfabetismo em esfera mundial. Assim, surge a EJA no debate nacional na forma de campanhas de alfabetização (DI PIERRO, 2001). No ano de 1946, institui-se a Campanha Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Em 1947, surge o I Congresso de Educação de Adultos (EDA) promovido pelo Governo Federal, que marcou o início da campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

Também em 1947, ocorre a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA). Em 1952 têm-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Em 1958 e até 1961, intensifica-se a Campanha Nacional de combate ao Analfabetismo (CNEA). E surge também o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabeto. A partir dos anos de 1960, o pensamento de Paulo Freire, assim

como sua proposta para alfabetização de Adultos, inspira os principais programas de alfabetização do país. Em 1961, inaugura-se o movimento de Educação de Base (MEB), movimento de cultura popular vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

No ano de 1964, é aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que prevê a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Essa proposta é interrompida com o Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos (ZANETTI,1999). Em 1967, o governo assume o controle dos programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores. Nesse período, é fundado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), cuja lei de criação foi a de no 5.370, concebida como sistema de controle da população, referência de EJA no regime Militar. No ano de 1969, instituiu-se a Campanha Massiva de Alfabetização. O MOBRAL se expande por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivavam desse programa, a mais importante foi o PEI - Programa de Educação Integrada, uma forma condensada do antigo curso primário (ZANETTI, 1999).

Já na década de 1980, o processo de Democratização do País incorpora a emergência dos movimentos sociais e dá início à abertura política. Os projetos de alfabetização se desdobram em turmas de pós-alfabetização. No ano de 1985, o desacreditado MOBRAL é extinto e seu lugar ocupado pela Fundação EDUCAR, que apoia, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas. Na década de 1990, com a extinção da Fundação Educar, cria-se um enorme vazio na Educação de Jovens e Adultos. Alguns estados e municípios assumem a responsabilidade de oferecer programas para tal público. A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil chega à década de 1990 reclamando reformulações pedagógicas.

Em 1990, de acordo com Zanetti (1999), ocorre o ano Internacional da Alfabetização (ONU), em Jonthien, na Tailândia. Em 1996, com a elaboração da LDBEN 9.394, a EJA é reduzida a cursos e exames supletivos. A Emenda Constitucional 14 (FHC) suprime a obrigatoriedade do Poder Público em oferecer o Ensino Fundamental aos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização. Essa mesma Emenda suprime o artigo 60 da Constituição que determinava acabar com o analfabetismo em dez anos. A referida Emenda cria o FUNDEF, mas não inclui a EJA na distribuição dos recursos.

A LDB 9394/96 transfere a nomenclatura do Ensino Supletivo para EJA, mas não trata da questão do analfabetismo. Reduz a idade para realização dos exames em relação à Lei 5.692/71. Por volta de 1997, realiza-se, em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas).

Essa conferência representa um marco importante, à medida que estabelece a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade. (ZANETTI, 1999). Segundo Machado (1997), no ano de 1998, surgem os ENEJAS (Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos), que tem por objetivo ampliar os cenários de mudanças, chamando a atenção para a EJA, como direito. Nesse momento incorporam-se os Fóruns de EJA, que intentam trocar experiências, discutir políticas para a EJA e contribuir com os municípios que ainda não tinham organização própria para esse fim.

Portanto, em 1998, por meio de Emenda, a LEI de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96 dedica dois artigos (37 e 38), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso a ela na idade apropriada.

Na época de 2000, sob a coordenação de Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o parecer no 11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, e enfatiza o direito público subjetivo dos cidadãos à educação e estabelece as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, distinguindo a EJA da aceleração de estudos, e dessa forma, assinala a necessidade de contextualizar o Currículo e as metodologias para recomendar a formação específica dos educadores. Também é homologada a Resolução no 01/00 CNE e, em Mato Grosso, homologa-se a resolução 180/2000 - CEE/MT, que aprova o Programa de EJA para as Escolas do Estado, a partir de 2002 (MEC, 2002).

Esse histórico nos mostra que, em cada período, ocorrem gestões, comumente profissionais, com visões diferentes, na tentativa de beneficiar todas as camadas sociais.

### ***2.1 Estratégias pedagógicas para atender às necessidades dos alunos da EJA***

A formação continuada dos docentes vai além das exigências formais, pois proporciona oportunidades para que os professores se atualizem, aprimorem suas práticas pedagógicas e se envolvam na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Isso significa que, através dessa formação, os professores podem valorizar a diversidade cultural dos alunos, considerar a realidade e as expectativas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e atuar como mediadores do conhecimento formal e informal. O resultado é um enriquecimento dos componentes curriculares de ensino, pois os professores estarão mais preparados para oferecer uma educação de qualidade que atenda às necessidades e características dos alunos.

Gatti (2008) ressalta sobre a pressão sobre os professores para melhorar os resultados das avaliações externas, como exames padronizados. Muitas vezes, os cursos de formação continuada focam em estratégias para elevar

essas notas, o que pode criar uma atmosfera de responsabilização excessiva dos professores pela qualidade do ensino, ignorando outros fatores que influenciam o desempenho dos alunos, como condições socioeconômicas, infraestrutura escolar, entre outros.

Os estudos mais atuais sobre formação continuada de professores destacam a relevância de os professores estarem ativamente envolvidos na criação e direção dos programas de formação continuada, em vez de apenas receberem instruções externas. Isso reconhece que os professores têm uma compreensão única das necessidades específicas de sua prática pedagógica e, portanto, são os mais indicados para identificar as áreas em que precisam de desenvolvimento profissional. Assim, ao permitir que os professores sejam propositores dos programas de formação contínua, há uma maior probabilidade de que esses programas sejam mais relevantes, eficazes e impactantes para a melhoria da qualidade do ensino.

Di Giorgi (et. al., 2010, p. 15) frisa que não se trata apenas de acumular conhecimento, mas sim de um processo constante de aprendizado e desenvolvimento profissional. Envolve não apenas adquirir informações, mas também selecionar, organizar e interpretar essas informações de forma a aprimorar a prática docente. A formação contínua é um processo dinâmico e reflexivo, que busca melhorar continuamente a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos.

A EJA, atualmente, procura assumir a função reparadora, quando se propõe a resgatar esse adulto que não teve a oportunidade de aprender a ler na época certa, e principalmente quando assume o compromisso de diminuir o número de analfabetos ou pessoas sem o ensino completo, além de oferecer também a capacitação para o trabalho em muitos casos. Com isso, pretende devolver o sentimento de dignidade a estas pessoas, que apesar de não saberem ler na maioria dos casos, contribuem com seu trabalho e seu conhecimento de mundo para o crescimento da sociedade.

Um personagem fundamental neste processo é o educador de jovens e adultos. Em todos os tempos mencionados na história da educação de jovens e adultos, o educador sempre foi peça chave, pois através dele é que o conhecimento é construído, mesmo nos tempos em que essa modalidade de educação servia mais aos interesses políticos do que propriamente das pessoas que dela precisavam. Desde aqueles que trabalhavam nos movimentos populares e comunitários até aqueles que hoje se percebem mediadores e animadores (ROMÃO; RODRIGUES, 2011).

A formação inicial e continuada do professor alfabetizador de adultos deve capacitá-lo para compreender que o adulto não é uma criança que parou

de desenvolver-se, mas sim um aprendiz com experiências e necessidades específicas. Ele precisa ter habilidades para animar a classe, mediar situações e reconhecer a singularidade de cada aluno, além de aproveitar suas histórias de vida para enriquecer a prática educativa. (SOARES, 2011).

## ***2.2 Delineamento metodológico do estudo***

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Segundo Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica: “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. De início foi feita uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de conter fundamentos teóricos de pesquisadores que desenvolveram o conteúdo de maneira que exemplificasse a problemática em um ponto de vista real.

## **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com as leituras desenvolvidas para a construção empírica desta produção, percebemos que os alunos que frequentam a sala da EJA, superam obstáculos e dificuldades, graças ao seu anseio e força de vontade em adquirir o conhecimento, lutando por uma boa qualidade de vida e melhores oportunidades de trabalho. O professor é de grande importância para esses estudantes, tendo que ser compreensivo com as diversidades presentes na sala de aula e buscar sempre a melhor forma de ajudar aos que estão se esforçando para continuar a escolarização.

Revisitando o objetivo deste estudo: Compreender os desafios enfrentados por alunos da modalidade EJA nos dias atuais; podemos perceber que a modalidade de educação surgiu com o advento da garantia de direitos humanos, para a cidadania e escolarização básica aos filhos da classe trabalhadora, sobretudo, por meio de estratégias dos sistemas educacionais, assegurados pela Constituição Federal- CF, promulgada em 1988.

É preciso também que o papel do professor da EJA é de extrema importância para promover uma educação que preza pela permanência do aluno em sala de aula, proporcionando um aprendizado significativo e tendo relação com o cotidiano dos alunos, a convivência social e profissional, para que além de uma formação de conhecimento, os mesmos tenham desenvolvimento como cidadãos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. C. **Gestão escolar e evasão na EJA: Identificando as causas e organizando as ações.** Projeto de intervenção local. Brasília, DF: UNB, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura- MEC. Lei °.9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN.** Brasília, 1996.
- CAMPOS, E. F. **A infrequência dos alunos trabalhadores, em processo de alfabetização.** Belo Horizonte MG: UFMG, 2003. 147. Dissertação.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et. al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- DI PIERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.
- GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos: correntes e tendências.** In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** In: **Revista Brasileira de Educação**, v.16 n. 47. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011, p. 333-361.
- MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa.** São Paulo, SP: Edições Loyola,1994.
- OLIVEIRA, M. K. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** São Paulo. Revista Brasileira de Educação, n 12, p. 59-73, set 1999.
- PERREN PAIVA, Vanilda. P. **Educação popular e educação de adultos.** 2. ed. São Paulo: Loyola,1983.
- ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (Orgs). **Paulo Freire e a Educação de Adultos: Teoria e práticas.** São Paulo: IPF; Brasília: Liber Livro, 2011.
- SOARES, Leôncio Soares. **Educação de Jovens e Adultos: O que revelam as pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- VASCONCELOS, C. dos S. **Disciplina: constituição da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** 15° Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.
- ZANETTI, Maria Aparecida. **As políticas educacionais recentes para a Educação de Jovens e Adultos. Caderno Pedagógico, n.2. APP – Sindicato, 1999.**



# A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS: UMA ABORDAGEM HOLÍSTICA E CULTURAL

*Susana Michels<sup>1</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A infância é uma fase crítica para o desenvolvimento humano, durante a qual ocorrem significativas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Dentro desse contexto, as brincadeiras emergem não apenas como uma atividade recreativa, mas como um elemento central no desenvolvimento integral das crianças. Diversos estudos têm demonstrado que o ato de brincar contribui de maneira substancial para o crescimento saudável e equilibrado, fomentando habilidades essenciais para a vida adulta.

O conceito de desenvolvimento holístico refere-se a uma abordagem integrativa que considera todos os aspectos do ser humano: físico, emocional, social e cognitivo. Esta visão sistêmica é fundamentada na premissa de que o desenvolvimento em uma área está intrinsecamente ligado ao progresso em outras. Assim, o desenvolvimento holístico das crianças reconhece a interdependência entre os diferentes domínios do desenvolvimento humano. As brincadeiras, com sua natureza dinâmica e multifacetada, são reconhecidas como práticas fundamentais que promovem este desenvolvimento de maneira natural e eficaz.

Desde o nascimento as crianças entram em contato com o mundo e estão aprendendo; situações simples como respirar, conhecer-se, comunicar-se, interagir. Assim, analisando a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem, ressalta-se o grande valor do brincar na vida das crianças.

A brincadeira é uma palavra estritamente associada à infância e às crianças. Ao observarmos as crianças e porque não dizer adolescentes de nossas escolas brincando, podemos conhecê-las melhor, ultrapassando os muros, pois uma parte de seu mundo e experiências revela-se nas ações significadas que constroem nas suas brincadeiras. Isso porque o processo do brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam.

---

1 Pedagoga, professora de Anos Iniciais, Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais, Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI). Email: a096062@uri.edu.br.

Com base nas suas experiências do brincar, os sujeitos revelam e reinterpretam situações de sua vida cotidiana e o seu contexto sociocultural, combinando e criando outras validades. Mas uma visão diferente do brincar ainda circunda em alguns espaços educacionais. “Chega de brincadeira, agora a coisa é séria”- frases como esta vem sendo ditas por alguns profissionais da educação.

Nas brincadeiras e nas diversas situações do brincar está presente a individualidade de cada criança, expressa em sua singularidade e nas formas próprias de vivenciar e relacionar-se com o mundo.

A brincadeira é uma forma de interpretar, agir e relacionar-se com o mundo e com os outros, vivenciada como experiência que nos humaniza, levando-as à apropriação de conhecimento, valores, e significadas com imaginação, humor, criatividade, paixão e prazer.

Conforme Kishimoto (1999, p. 69):

O fantástico, o imaginário, expresso na brincadeira da criança quando fala com um cabo de vassoura “como se” fosse um cavalo, fica zangada com seu cãozinho imaginário porque faz sujeira no tapete da mamãe ou transforma a pedra em pássaro, mostram uma mista realidade e fantasia, em que o cotidiano toma uma aparência, adquirindo um novo significado. [...].

Se esse direito é tirado das crianças, quanto antes elas começam a aprender de modo sistematizado, mais cedo se desinteressam. Concorde-se com os que pensam que nos jogos das crianças há algo que foge da compreensão dos adultos, a total entrega e envolvimento nos jogos é puro prazer, divertimento que o brincar proporciona.

A criança se expressa pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras, elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada geração. “[...] é pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-se a cada novo brincar, assim renovando a cada geração”. (KISCHIMOTO, 1993, p. 103).

À medida que a criança cresce, as brincadeiras vão tomando uma dimensão mais socializadora, em que os participantes se encontram, têm uma atividade comum e aprendem a coexistência com tudo que lhe possibilita aprender, como o lidar com o respeito mútuo, partilhar brinquedos, dividir tarefas e tudo aquilo que implica uma vida coletiva.

O brincar proporciona a troca de pontos de vistas diferentes, ajuda a perceber como os outros veem, auxilia a criação de interesses comuns, razão para interagir como o outro. Ele tem em cada momento da vida criança, uma função, um significado diferente e especial para quem dele participa. (CRAIDY, 2001. p. 105)

O brincar é de suma importância, pois auxilia no desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

Neste sentido, o brincar proporciona à criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, à criança resolverá conflitos, desenvolvendo a capacidade de compreender diferentes ideias, de entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros.

O brincar é a primeira linguagem da criança, a partir das atividades lúdicas é que ela se desenvolve, facilitando seu processo de socialização, comunicação e construção do pensamento.

Assim, Jesus, 2006, p. 5 complementa que, “os adultos devem estar atentos e jamais proibir ou inibir a brincadeira das crianças pois estão privando-as de momentos que são importantes em sua vida”.

Conforme leituras feitas, desde a antiguidade, as crianças eram preparadas para o trabalho onde eram proibidas de brincar, hoje percebe-se que os pais já possuem outra concepção, oferecem brinquedos diferenciados dos quais as crianças podem escolher o que quiserem. Porém, as tecnologias vêm avançando cada vez mais e desde pequenos o interesse por celulares e computadores aumentam.

Sente-se a necessidade de primeiramente entender como as crianças ao entrar em uma instituição de ensino brincam, qual a importância deste na rotina da criança e de que forma o brincar é visto pelos pais e professores, sendo que este é uma dificuldade encontrada em todos os níveis de ensino, pois na medida que crescem a brincadeira acaba sendo deixada de lado para dar prioridade ao processo de ensino aprendizagem, pois até então, o brincar é visto como “tempo perdido”.

A pesquisa evidencia a necessidade de contribuir para a sensibilização da importância do brincar bem como colaborar no processo de ingresso, reingresso e permanência de crianças na escola, oferecendo melhores condições para a formação integral. Ainda estimular as múltiplas competências e habilidades das crianças para a compreensão das temáticas abordadas como expressão da complexidade social e da diversidade cultural brasileira.

Percebeu-se igualmente que a relação entre brinquedo e brincadeira é essencial no desenvolvimento integral da criança, caracterizando o funcionamento da escola de período integral. Da mesma forma, é relevante a organização pedagógica e filosófica, bem como a estrutura física e organizacional da escola, considerando a realidade das crianças, identificando os tipos de atividades lúdicas e os recursos disponíveis para o desenvolvimento delas.

## 2. A ABORDAGEM HOLÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A EVOLUÇÃO DOS BRINQUEDOS

O desenvolvimento holístico é uma abordagem educacional e de desenvolvimento humano que considera o indivíduo em sua totalidade. Em vez de focar apenas em um aspecto específico, como o desenvolvimento cognitivo ou físico, o desenvolvimento holístico integra múltiplas dimensões do crescimento humano, incluindo os aspectos físico, emocional, social, intelectual e espiritual. Essa abordagem reconhece que todas essas áreas são interdependentes e que o progresso em uma área pode influenciar positivamente outras.

O desenvolvimento holístico caracteriza-se por várias dimensões interconectadas e interdependentes, promovendo um crescimento equilibrado em todas as áreas do desenvolvimento infantil. Essa abordagem busca não apenas o progresso cognitivo, mas também o emocional, social e físico, reconhecendo que cada uma dessas áreas influencia e é influenciada pelas outras.

Além disso, o desenvolvimento holístico valoriza a individualidade de cada criança, adaptando-se às suas necessidades e potencialidades únicas. Considera também o contexto cultural, social e ambiental em que a criança está inserida, entendendo que esses fatores desempenham um papel crucial em seu crescimento. Por fim, o desenvolvimento é visto como um processo contínuo e dinâmico que se estende ao longo da vida, reforçando a importância de experiências de aprendizagem variadas e enriquecedoras desde a primeira infância.

Com o passar dos anos houve uma evolução dos brinquedos e é possível ainda hoje encontrar nas mãos das crianças ou em estantes e prateleiras das grandes lojas, brinquedos que foram utilizados durante muito tempo por nossos antepassados. Muitos deles criados por nossos bisavós e avós. (VOLPATO, 2002)

Assim, Volpato (2002, p.16) descreve que muitos desses brinquedos eram “objetos ligados a atividades artísticas, sacras, místicas ou de trabalho, mantendo estreita ligação com colheitas e fertilidade antes de serem efetivamente brinquedos de crianças”.

Essa evolução e continuidade dos brinquedos refletem a importância das brincadeiras no desenvolvimento integral das crianças, ao mesmo tempo em que incorporam elementos culturais e históricos que enriquecem o contexto em que as crianças estão inseridas. Esses brinquedos tradicionais, muitas vezes passados de geração em geração, ajudam a manter viva a conexão com o passado, ao mesmo tempo em que promovem habilidades essenciais para o desenvolvimento holístico das crianças.

Desta forma, Volpato (2002, p.19) nos faz refletir que,

Muitos dos antigos brinquedos (a bola, papagaio, o arco, a roda de penas) foram impostos às crianças, de certa forma, como objetos de culto, e somente mais tarde, devido à força de imaginação das crianças, transformados em brinquedos. Em termos gerais, parece que o mundo dos brinquedos está marcado por toda parte, pelos vestígios de gerações passadas.

No passado, o trabalho não tinha o valor que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Ele não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância. Em contrapartida, os jogos e o divertimento eram os principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e se sentir unida. (VOLPATO, 2002, p.20). O autor ainda destaca que durante as atividades sociais, adultos, jovens e crianças se misturavam, sendo nos jogos e brincadeiras, no exercício das profissões e tarefas diárias, no domínio das armas, dentre outras. (2002, p.20)

Conforme Rocha (2003, p.24) apud Melanie Klein (1975) “o ato de brincar é um processo criativo, que possibilita à criança expressar simbolicamente suas fantasias e seu sofrimento, além de reparar essas tensões e conflitos internos, explorando novas situações para ela”.

Assim, a brincadeira é uma palavra estritamente associada à infância e às crianças. Ao observarmos as crianças, e porque não dizer também os adolescentes, de nossas escolas brincando, podemos conhecê-las melhor, ultrapassando os muros, pois uma parte de seu mundo e experiências revela-se nas ações significativas que constroem nas suas brincadeiras. Isso porque o processo do brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam.

Com base nas suas experiências do brincar, os sujeitos revelam e reinterpretam situações de sua vida cotidiana e o seu contexto sociocultural, combinando e criando outras validades.

Complementando, Jesus, 2010 p.5 nos coloca que, “Temos que concordar que o brincar não significa apenas recrear, é muito mais. É uma das formas que a criança encontra de se comunicar com o mundo. O brincar, em todas as suas formas, é capaz de proporcionar alegria e divertimento”.

Desta forma, refletimos sobre o que Rocha apud Melanie Klein nos define sobre o brincar:

É importante compreendermos o significado do brincar e associarmos ao processo onírico da criança, pois o brincar é a expressão mais importante da criança. Por meio desse método, podemos ter acesso ao inconsciente da criança, descobrindo as fixações e emoções recalçadas, que podem exercer influência em seu desenvolvimento emocional e que por meio de interpretações, dirigem-se à ansiedade inconsciente e podem modificar o comportamento da criança. Considera o brincar como forma de externalização das fantasias e preocupações internas. (p.25)

Mas uma visão diferente do brincar ainda circunda em alguns espaços educacionais. “Chega de brincadeira, agora a coisa é séria”- frases como esta vem sendo ditas por alguns profissionais da educação.

A brincadeira está entre as atividades frequentemente avaliadas como tempo perdido, sendo considerada como menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados, e essa concepção que vem provocando a diminuição dos espaços e tempos do brincar na medida em que avançam nas séries/anos da educação infantil, restringindo-se à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola, entre outros. (KISHIMOTO, 1999)

Desta forma, Gonçalves, 2014 argumenta que, “Somos obrigados precocemente a deixar de lado nosso universo infantil para penetrar na realidade da vida adulta, período em que o ato de brincar costuma ser relacionado como alguém que ainda não cresceu ou que não amadureceu”. O autor complementa ainda que isso se dede ao fato de que desde cedo somos educados a ser produtivos

Nas brincadeiras e nas diversas situações do brincar está presente a individualidade de cada criança, expressa em sua singularidade e nas formas próprias de vivenciar e relacionar-se com o mundo.

A brincadeira é uma forma de interpretar, agir e relacionar-se com o mundo e com os outros, vivenciada como experiência que humaniza, levando à apropriação de conhecimentos, valores, e significadas com imaginação, humor, criatividade, paixão e prazer.

Conforme Kishimoto (1999, p. 69):

O fantástico, o imaginário, expresso na brincadeira da criança quando fala com um cabo de vassoura “como se” fosse um cavalo, fica zangada com seu cãozinho imaginário porque faz sujeira no tapete da mamãe ou transforma a pedra em pássaro, mostram uma mista realidade e fantasia, em que o cotidiano toma uma aparência, adquirindo um novo significado. [...].

Se esse direito é tirado das crianças, quanto antes elas começam a aprender de modo sistematizado, mais cedo se desinteressam.

Nos jogos das crianças há algo que foge da compreensão dos adultos, a total entrega e o envolvimento nos jogos é puro prazer, divertimento que o brincar proporciona. A criança se expressa pelo ato lúdico e é através deste que a infância carrega consigo as brincadeiras, elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada geração, pois “[...] é pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-se a cada novo brincar, assim renovando a cada geração”. (KISCHIMOTO, 1993, p. 103)

À medida que a criança cresce, as brincadeiras vão tomando uma dimensão mais socializadora, em que os participantes se encontram, têm uma atividade comum e aprendem a coexistência com tudo que lhe possibilita aprender, como lidar com o respeito mútuo, partilhar brinquedos, dividir tarefas e tudo aquilo que implica uma vida coletiva. (KISHIMOTO, 1993)

Diante disso, Craydy (2001, p.105) nos coloca que,

O brincar proporciona a troca de pontos de vistas diferentes, ajuda a perceber como os outros veem, auxilia a criação de interesses comuns, razão para interagir com o outro. Ele tem em cada momento da vida da criança, uma função, um significado diferente e especial para quem dele participa.

Percebe-se que o brincar é de suma importância, pois auxilia no desenvolvimento integral do ser humano, ou seja, nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

Neste sentido, o brincar proporciona à criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, a criança estará resolvendo conflitos, desenvolvendo a capacidade de compreender diferentes ideias, de entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros.

O brincar é a primeira linguagem da criança, a partir das atividades lúdicas é que ela se desenvolve, facilitando seu processo de socialização, comunicação e construção do pensamento. (KISHIMOTO, 1999)

Entretanto, a brincadeira é essencial no processo de ensino e aprendizagem da criança. Ao brincar, ela interage com o ambiente e com os colegas, inserindo a atividade lúdica em um contexto de grande importância para o desenvolvimento infantil. Além disso, Oliveira (2009, p.15) destaca que “o lúdico é apontado como parte integrante do processo de desenvolvimento humano”. Durante os momentos de brincadeira, a criança faz novas descobertas, desenvolve habilidades e aprende a conviver em grupo.

Diante disso, JESUS, 2010 p. 5 acrescenta que,

Quando observamos um bebê, percebemos a interação que há entre a criança e o adulto através do ato de brincar. À medida que o tempo vai passando, o ato de brincar vai sendo modificado e sofrendo uma evolução de acordo com os diversos interesses próprios da faixa etária, conforme as necessidades de cada criança e os valores da sociedade a qual ela pertence.

O brincar na educação infantil é algo que sempre está em discussão, pois a brincadeira faz parte do mundo das crianças, é através dela que elas exploram e descobrem tudo que as rodeiam, sendo também uma forma que elas possuem para se comunicarem com o mundo. No entanto não basta apenas brincar por brincar, todos os jogos e as brincadeiras devem ter caráter educativo,

utilizando-se dela para atrair a atenção e o interesse das crianças para que possam ser trabalhadas e desenvolvidas suas capacidades.

Brincar proporciona à criança vivenciar experiências que vão muito além de sua idade e realidade, pois brinca com o material (brinquedo) e com o imaterial (sua imaginação), sendo a brincadeira um recurso muito utilizado para desenvolver a imaginação.

A brincadeira também desafia a criança a superar seus limites, a solucionar problemas, a respeitar regras e a conviver com seus colegas. Além de desenvolver o aspecto cognitivo, a brincadeira contribui para o desenvolvimento físico e motor, aprimorando habilidades como pegar objetos, bater palmas, bater os pés e se movimentar, permitindo que a criança descubra seu corpo.

As brincadeiras refletem a diversidade cultural das crianças, pois são influenciadas pelos diferentes contextos em que ocorrem. Desse modo, o brincar auxilia no desenvolvimento da inteligência ao ser adaptado às necessidades individuais de cada criança.

Para a criança, aprender brincando é algo espontâneo e prazeroso, como afirma Kishimoto, “Ao brincar a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres”. (2010, p. 143)

Sendo a brincadeira parte do cotidiano de toda criança, é importante pensar no brincar com qualidade, tornando a brincadeira benéfica ao aprendizado. A família e as instituições de ensino devem estar preparadas à necessidade que a criança tem de se desenvolver brincando, sendo responsabilidade das mesmas proporcionar materiais adequados à faixa etária de cada criança, bem como disponibilizar de espaços propícios para o desenvolvimento dessas atividades.

Para Kishimoto (2010, p. 151)

Pela brincadeira a criança aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas. A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, interagindo o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitem a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas ao potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções.

Analisando a ideia do autor, este nos traz a reflexão referente às brincadeiras auxiliadas por um adulto, assim voltamos nosso pensamento para os professores, que a todo o momento se preocupam com a aprendizagem das crianças. Neste contexto, o professor em sala de aula deve trazer as brincadeiras de forma intencional, para que esse tempo seja o mais proveitoso possível, sem perder seu cunho pedagógico, introduzindo qualidade nas brincadeiras.



Atualmente, os jogos eletrônicos estão muito presentes no desenvolvimento e no cotidiano das crianças. Torna-se, portanto, de suma importância, incluir brincadeiras que incentivem a movimentação do corpo para gastar energia e promover o exercício físico, a fim de evitar o sedentarismo e a obesidade. Atividades físicas lúdicas, como correr, pular e jogos ao ar livre, são essenciais para manter o equilíbrio entre o desenvolvimento tecnológico e a saúde física das crianças.

### ***2.1 O brincar em ambientes escolares***

A brincadeira é um recurso utilizado para inúmeros fins, e o mesmo só traz benefícios à criança, como já mencionado anteriormente. Também deixa a criança mais feliz e alegre, diverte sem deixar de desenvolver suas habilidades físicas, sua criatividade e seu aprendizado, também ensina a respeitar regras ajudando a criança na sua socialização, em sua relação com o próximo.

Sendo que, muitas discussões referentes às atividades lúdicas eram praticamente insignificantes. Grande parte dos docentes desconhecia as características do jogo e brincadeiras em sala de aula, reconhecendo-as como simples brincadeiras sem a obtenção de resultados.

E ainda, Volpato (2002) acrescenta a ideia de que em todo momento que a criança brinca, está desenvolvendo alguma situação de aprendizagem, sendo ela brincando com números, algarismos, ou mesmo, com elementos da natureza e da cultura. Neste momento as crianças estão construindo conhecimentos de forma prazerosa e lúdica.

Destaca-se que as aprendizagens construídas pelas crianças quando brincam são mais significativas, pois elas estão conhecendo o novo através de uma maneira agradável e estimulante. Além do mais, é necessário estimular a subjetividade da criança “pois ela é permeada por algo muito mais expressivo do que ela; um algo que permite que, num indivíduo, toda uma época possa aparecer: a linguagem”. (KRAMER; LEITE, 1997, p. 32)

Brincar faz bem, é nesse sentido que os docentes precisam buscar metodologias que atendam às necessidades das crianças, fascinar-se pelo novo, abstrato ou concreto a fim de se entregar para participar da aventura pelo mundo do conhecimento.

Para tanto, os professores precisam conhecer o verdadeiro papel do brincar no âmbito escolar. Desta forma destaca-se a fala de Friedmann. 2012, p. 162 que nos coloca sobre a importância do brincar em ambientes escolares.

Pensar em trazer o brincar como protagonista da escola é um avanço para a educação, porque assim tomamos consciência da importância que ele tem para o desenvolvimento integral das crianças, descobrindo nele um meio de conhecê-las mais profundamente, a fim de adequar propostas lúdicas e preservar suas culturas.

Concorda-se com a autora referente à necessidade de trazer as atividades lúdicas para a escola, pois esta transmite a cultura familiar da criança, demonstrando vivência de sua realidade familiar e social, através de brincadeiras e jogos.

Complementando a ideia, Jesus, 2010, p. 5 nos traz que, “Pais e educadores estão á cada dia mais conscientes dos benefícios que as brincadeiras tradicionais podem trazer para as crianças já podemos encontrar atividades lúdicas inclusas no currículo de várias escolas infantis”.

Sente-se a necessidade de buscar espaços em meio a um currículo tão disputado entre as disciplinas curriculares para brincar ou mesmo para desenvolver características morais e sociais no indivíduo.

Diante dessa situação, Friedmann (2012) comenta que as crianças são seres integrais, mas em muitas escolas essa formação integral não acontece. Pois há uma divisão tão exata entre as tarefas, atividades, disciplinas até na forma de brincar, tudo tem seu tempo e seu espaço. Essa metodologia não atende as necessidades de formação integral das crianças, pois as precisam vivenciar momentos para poder construir sua própria personalidade e inteligência. O conhecimento é construído pelas crianças em interação com o espaço físico e social, para assim passar num processo de desenvolvimento.

Concorda-se com a autora quando nos diz que todas as atividades são mapeadas, são impostas. Há poucos momentos para brincar e quando há possibilidades de realizar brincadeiras, estas são dirigidas, impossibilitando a criança de criar e agir sobre o meio que está inserida.

No entanto sabe-se que a instituição de ensino precisa propiciar às crianças atividades voltadas ao brincar, sendo este um papel muito difícil de ser conciliado em grande parte das escolas. Nesse sentido Friedmann, 2012, nos coloca que é importante trazer a concepção socioconstrutivista-interacionista do brincar, ou seja,

pensando-o como meio de garantir a construção de conhecimentos entre os indivíduos [...] para o ambiente escolar é uma forma de pensar a educação na perspectiva criativa, autônoma, consciente. Por meio de atividades lúdicas, não somente se abre uma porta para o mundo social e para as culturas infantis, como se encontra uma rica possibilidade de incentivar seu desenvolvimento. (p. 45)

De acordo com o apresentado, percebe-se a extrema importância do brincar e da utilização dos jogos educativos em meio escolar, a fim de auxiliar na construção do conhecimento, bem com, para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, acredita-se que a utilização de atividades e materiais lúdicos no contexto educacional, tem muito a contribuir para a formação humana e social das crianças.

Por outro lado, é importante ressaltar que muitas são as crianças que não possuem contato direto com outras crianças fora das instituições escolares.

Nesse sentido, acredita-se que a falta da convivência pode ocasionar vários problemas emocionais nas crianças. Como também, é importante destacar o papel da escola para auxiliar no desenvolvimento de laços afetivos entre colegas, utilizando diversos recursos didáticos e lúdicos. Sendo que uma atividade, ou um jogo tem muito que agregar para este desenvolvimento.

Entretanto, ainda há várias escolas que não utilizam os recursos lúdicos em seu contexto cotidiano, sendo que colocam como o único momento lúdico o recreio. Este que muitas vezes não tem o seu verdadeiro significado válido, pois significa “recrear, que por sua vez, significa renovar, reanimar, distrair, alegrar”, ou seja um momento único destinado às crianças a brincarem dentro do âmbito escolar. Um tempo “que deveria ser livre, um dos poucos tempos de autonomia que as crianças têm nesse carrossel de obrigações, atividades e tarefas que a sociedade lhes impõe”. (FRIEDMANN, 2012, p. 150)

Nesse sentido, acredita-se que o recreio precisa ser um momento lúdico e livre, sem atividades dirigidas, sendo que este pode auxiliar as crianças a manter contato direto com os demais alunos da instituição, para assim, poderem trocar ideias, brincarem e se distanciar por um instante das obrigações didáticas.

Sabemos que muitas culturas em que os meios de tecnologia predominam, as diferentes formas de brincar começam a desaparecer aos poucos. É pensando nisso que buscamos abranger um espaço dentro do ambiente escolar para mantermos contatos humanos, brincar e desenvolver o lado afetivo e emocional da criança.

É desta forma que a escola auxilia na formação integral da criança, pois,

O papel das instituições educacionais junto a infância é fundamental para possibilitar espaços de brincadeiras, conversas, argumentações, negociações, expressões de sentimentos, ideias e sensações. Afinal o que nos constitui humanos são as interações e relações sociais. (SANTA CATARINA, 2005, p. 49)

Além disso, a escola é espaço de onde provém inúmeras culturas, possibilitando assim, uma mistura cultural que pode ser trabalhada de diferentes maneiras. Podemos utilizar a brincadeira para expressarmos as diferentes culturas e saberes que fazem parte da sociedade em que vivemos.

Dialogar sobre as diferentes formas de brincar da atualidade, em um contexto escolar que apresenta culturas diferentes, enriquece nossos conhecimentos de uma forma clara e divertida.

Quando falamos do brincar na escola, lembramo-nos da fala de Volpato (2002) que nos coloca que a brincadeira na escola é diferente da brincadeira realizada em casa ou na rua, isto quando não estamos falando do recreio, pois a escola tem características formadoras do ser humano, sendo assim responsável

pela socialização dos conhecimentos. Pois possui no seu currículo escolar objetivos a serem almejados, podendo ser através de jogos e brincadeiras.

Complementando ainda a ideia do brincar em espaços escolares, Jesus, 2006, p.9 nos esclarece que,

No convívio escolar o brincar pode ser livre ou coordenado. Apesar de muitas vezes acontecer de forma interligada, existe uma diferença entre as duas formas de brincar. Quando se utiliza o brincar livre é de forma espontânea, em que a criança decide qual brincadeira vai participar sem a mediação do professor.

Desta forma, percebe-se que a criança necessita de momentos onde a criança possa escolher de que forma quer brincar. A autora define as brincadeiras coordenadas como,

Já nas brincadeiras coordenadas, o professor atua como mediador, com o objetivo de promover a integração e a participação das crianças envolvidas. Essa integração vai auxiliar no processo de desenvolvimento dos sentimentos de respeito, confiança, conhecimento e envolvimento social e cultural. Assim como oportunizar situações em que a criança venha conhecer diferentes materiais, objetos e brinquedos antes não conhecidos.(p.9)

Diante do exposto, percebe-se que é de suma importância interligar as duas formas de brincar pois a criança necessita de momentos livres como coordenados para a construção de sua autonomia e seu desenvolvimento integral.

## ***2.2 As diferentes formas de brincar***

Conforme relatos de Zatz, 2006, “A brincadeira é uma atividade inerente ao ser humano. Durante a infância, ela desempenha um papel fundamental na formação e no desenvolvimento físico, emocional e intelectual do futuro adulto”.

A Proposta Curricular de Santa Catarina, 2014, p.25 nos remete a refletir de que,

Assim, a formação integral continua sendo um dos mais importantes e antigos projetos humanos. A educação formal, com a adjetivação “integral”, constitui uma luta contemporânea que representa uma alternativa para o avanço da sociedade em relação aos atuais limites da escola. Mais do que a noção de educação integral, o que está posto na atualidade é como a escola enquanto instituição social moderna pode cumprir a tarefa de promovê-la.

Complementa ainda que, [...] A educação integral é, nesse sentido, uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade. (p.26)

Diante disso, a Zatz, 2006, ainda complementa que “Brincar é essencial para a criança, pois é deste modo que ela descobre o mundo à sua volta e aprende a interagir com ele”.

Podemos perceber assim que, o ato de brincar é intrínseco à vida e ao aprendizado, pois a criança brincando está criando, recriando situações de aprendizagem. (ZATZ, 2006)

Desde a antiguidade, os meninos eram separados das meninas para a realização das atividades, tanto domésticas como para as brincadeiras. Assim, as brincadeiras não eram direcionadas somente para meninos e meninas, sendo que a maioria brincava junto. O que por muitas vezes acontece nos dias atuais. Porém, ainda existe a ideia de que meninos brincam de carrinho e meninas de boneca.

Muitas crianças não tinham acesso às brincadeiras, e também não era lhes permitido brincar. Desta forma, analisa-se a importância e/ou necessidade dos pais estarem presentes nas brincadeiras dos filhos, pois estes contribuem para a sua formação integral, além do mais, é por meio destes que as crianças expressam seus sentimentos e suas necessidades.

Percebe-se assim, que desde pequenos as crianças possuem contato com as tecnologias, televisão, tablet, celulares, etc, mesmo sendo ao assistir desenhos e/ou filmes educativos, onde os quais auxiliam na estimulação do imaginar, concentrar e para futuramente recriar.

Sabe-se que a infância é marcada pelos diferentes brinquedos e formas de brincar, e com o passar dos anos teve grandes mudanças tanto na forma destes brinquedos quanto na forma de brincar.

Muitos dos pais se divertiam na infância construindo seus brinquedos, e hoje se percebe que poucos os confeccionam devido ao acesso às diferentes tecnologias que possibilitam a diversificação de muitos brinquedos. Assim, sente-se a necessidade de deixar as crianças brincarem, bem como estimulá-las à brincadeira, pois este desenvolve vários fatores importantes para o desenvolvimento da criança.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desenvolvimento holístico da criança abrange uma abordagem integrada e multifacetada que valoriza o crescimento equilibrado nas dimensões física, emocional, social, cognitiva e espiritual. Ao longo da infância, a brincadeira desempenha um papel crucial nesse processo, proporcionando oportunidades para que a criança explore, aprenda e se desenvolva de forma integral. As atividades lúdicas não apenas facilitam o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também promovem habilidades sociais e emocionais essenciais para a formação de um indivíduo saudável e bem adaptado.

A evolução dos brinquedos ao longo dos anos e a presença contínua de brinquedos tradicionais nas vidas das crianças evidenciam a importância cultural e histórica do brincar. Brinquedos que foram utilizados por gerações anteriores ainda desempenham um papel significativo, ajudando a manter viva a conexão com o passado enquanto promovem o desenvolvimento atual das crianças. Assim, o brincar não apenas reflete, mas também reforça a diversidade cultural e os contextos históricos em que a criança está inserida.

Atualmente, é fundamental equilibrar o tempo dedicado aos jogos eletrônicos com brincadeiras que incentivem a movimentação do corpo e o exercício físico. A promoção de atividades físicas lúdicas é essencial para combater o sedentarismo e prevenir a obesidade, garantindo que as crianças desenvolvam habilidades motoras e mantenham uma saúde física adequada.

Em suma, a integração de brincadeiras variadas e adaptadas às necessidades individuais e contextuais das crianças é essencial para promover um desenvolvimento holístico. Educadores, pais e cuidadores devem reconhecer e valorizar o papel multifacetado do brincar, criando ambientes que apoiem o crescimento equilibrado e saudável das crianças. Ao fazer isso, garantimos que cada criança tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e se tornar um adulto bem ajustado e realizado.

## REFERÊNCIAS

- \_\_\_\_. **A infância e sua singularidade**. In: Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2006. p. 13 – 21.
- \_\_\_\_. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- ABRAMOVICH, Famy. **O estranho mundo que se mostra as crianças**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1983.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. (trad. Dora Flaksman) 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1986.
- BARROS, Vera. **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 150-182.
- BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcos Vinício Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
- BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2006. p. 33 – 44.
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: Pra que te quero?** - Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FEIL, Iselda Teresinha Sausen. **ALFABETIZAÇÃO - um desafio novo para**

- um novo tempo.** 6. ed. Ijuí: VOZES, 1986.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREITAS, Marcos César de. (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997.
- FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observações, adequações e inclusão.** São Paulo: Moderna, 2012.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GONÇALVES, Nelson. **O lado sério da brincadeira** [livro eletrônico]: **um olhar para a auto estima do educador/** 1ed. SP: Cortez; 2014.
- HUMBERO R. Zölller, GerdaVerden. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos dos humanos.** São Paulo: Palas Athena, 2004. p. 123 – 204.
- JESUS, Ana Cristina Alves de. **Como aplicar jogos e brincadeiras na educação infantil-** Rio de Janeiro: Brasport, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais Infantil: O jogo, a criança e a educação.** Petrópolis: Vozes 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchita. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** (Orgs). 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed.. São Paulo: Atlas S.A., 2010.
- MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo: Palas Athena, 2004.
- NOFFS, Neide de Aquino. **A Brinquedoteca na visão psicopedagógica.** In: Oliveira,
- OLIVEIRA, Francismara Neves de. In: **(Re) significando o lúdico-jogar e brincar como espaço de reflexão.** Fernanda Vilhena Mafra Bazon (org.) Eduel, 2009.
- OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. (Org). **A criança e seu desenvolvimento: perspectiva para se discutir a educação infantil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos métodos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil.** 6. ed.- Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- ROCHA, Brasilda dos Santos. **Brinkando na escola: o espaço escolar como**

**criação e crescimento.** São Paulo: Arte&Cincia, 2003.

SANTA CATARINA. Governo do Estado da Educação [**Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**]. 2014.

STRIEDER, Roque. **Diretrizes para elaboração de projetos de pesquisa.** Joaçaba: Ed. Unoesc, 2009.

VOLPATO, Guido. **Jogo, brincadeira e brinquedo:** usos e significados no contexto escolar e familiar. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

ZATZ, Sílvia. **Brinca Comigo!: tudo sobre brincar e os brinquedos.** São Paulo: Marco Zero, 2006.

ZÖLLER, Gerdaverden. **O brincar na relação materno infantil:** Fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. In MATURANA.



# POSSIBILIDADES DO USO DO MOVIMENTO *MAKER* EM *MAKESPACES* NA EDUCAÇÃO

*Adriano da Rocha Cechinel<sup>1</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, nas instituições de ensino é fundamental que os estudantes assumam um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem, utilizando ferramentas digitais para criar um ambiente educacional enriquecedor. Esse ambiente deve estimular a curiosidade e proporcionar momentos de reflexão sobre o mundo ao seu redor.

Nessa vertente, surgem as metodologias ativas que, de acordo com Pecotche (2011, p. 41),

A metodologia de aprendizagem ativa necessita que o discente faça uso do raciocínio da observação, do entendimento, da reflexão, de forma que este seja um agente ativo e não passivo. Se o discente ouve, vê, pergunta, discute, realiza e até orienta os demais discentes, está exatamente dentro da proposta do termo ativo no universo de aprendizagem”. O que nos faz refletir o quanto as metodologias descritas na pirâmide da aprendizagem propiciam diferentes formas de avanço na apropriação de novos conhecimentos.

Conforme Moran (2010, p. 7), “o objetivo é que o espaço físico da sala de aula também seja atraente para os alunos, permitindo diversas interações com o universo midiático e apresentando a tecnologia como um recurso que apoia o processo de aprendizagem”. Nesse sentido, a escola deve oferecer espaços que permitam aos alunos construir seu conhecimento, por meio de aulas planejadas que incentivem a experimentação, a criatividade, o raciocínio e os desafiem a encontrar soluções para diferentes problemas, compreendendo os conceitos de maneira mais ampla.

Sob essa perspectiva, a cultura *maker* fortalece a prática em que o aluno assume um papel central na construção de seu próprio conhecimento, explorando temas que lhe interessam e trazem satisfação. Isso também valoriza suas experiências e oferece a oportunidade de uma aprendizagem significativa,

---

1 Possui especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Educação Física pela Faculdade Dom Bosco (2014). Licenciado em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC (2013).

aprendendo com seus erros e acertos ao longo do processo de aquisição de conhecimento. Embora a cultura *maker* não tenha sido originalmente concebida para escolas, sua aplicação nesse ambiente contribui de maneira significativa e eficaz para o desenvolvimento dos estudantes.

Portanto, essa pesquisa objetiva discutir as contribuições do uso do *maker* em espaços próprios, os “*makerspaces*” na educação.

## 2. METODOLOGIA

O método utilizado para a realização dessa pesquisa foi a revisão da literatura, através da realização de pesquisas bibliográficas, com a utilização de diversos materiais como artigos, teses, dissertações que tratam do tema do movimento *maker*, voltado principalmente à educação.

Utilizou-se como recorte temporal os últimos dez anos (2014-2024), tratando-se nesse viés de tempo com uma pandemia e uma estruturação da educação com busca por novas metodologias de ensino que de fato suprissem as demandas atuais. A seleção aqui realizada se deu por trabalhos que elencassem metodologias ativas com especificidade em metodologia *maker*.

## 3. REFERÊNCIAL TEÓRICO

A cultura *maker* é inspirada pela cultura hacker e pelo movimento DIY (*Do It Yourself*, ou faça você mesmo). O movimento DIY promove a ideia de que as pessoas possam construir, modificar ou consertar coisas por conta própria, sem depender exclusivamente da indústria ou de profissionais especializados. Essa mentalidade de “faça você mesmo” também se aplica ao uso de *software* e *hardware* livres na cultura *maker*, permitindo que as pessoas criem e inovem por meio de projetos e experimentos práticos (Fleming, 2016).

De acordo com Druker,

O movimento *maker* sinaliza para uma transformação social, cultural e tecnológica que nos convida a participar como produtores e não apenas consumidores. Ele está mudando a forma como podemos aprender, trabalhar e inovar. É aberto e colaborativo, criativo e incentivo (2000, p. 4)

Na cultura *maker*, o aprendizado ocorre através da prática e da experimentação. Os *makers* são incentivados a compartilhar seus projetos, colaborar com outros criadores e aprender com a comunidade. A ideia central é que os *makers* possam explorar suas paixões e interesses, materializando suas ideias e resolvendo problemas reais por meio da criação de protótipos e projetos (Gondim, 2023).

Portanto, o movimento *maker* está profundamente ligado ao protagonismo do estudante no processo de construção do conhecimento. Na cultura *maker*,

os estudantes são incentivados a explorar temas de seu interesse e a realizar projetos relacionados ao seu cotidiano, permitindo uma maior conexão com a aprendizagem (Blikstein, 2013). A utilização das tecnologias na escola oferece oportunidades únicas para melhorar as habilidades de comunicação dos alunos, permitindo que eles se tornem criadores ativos e críticos de conteúdo, além de consumidores bem-informados (Brasil, 2018, p.67).

A imagem abaixo traz uma ilustração do movimento *maker*.

Figura 01: Movimento *maker*



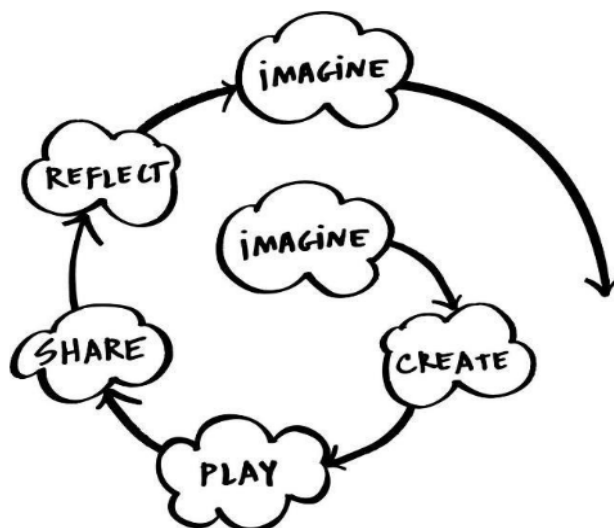
Fonte: Neves (2015)

Entende-se que, a aprendizagem ativa é essencial para a formação de estudantes em diversos níveis educacionais. Essa metodologia pedagógica visa estimular a participação e o engajamento dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem, através de experiências práticas, reflexão e colaboração (Bacich e Moran, 2018). Nesse contexto, os espaços *makers* se destacam como ambientes ideais para promover a aprendizagem ativa, pois fornecem recursos e ferramentas para a criação, experimentação e inovação (Almeida, 2019).

Segundo Resnick (2017), os pilares que orientam a aprendizagem criativa são: projetos, paixão, parcerias (*peers*) e brincar (*play*). A metodologia de aprendizagem baseada em projetos proporciona uma experiência educacional mais significativa, motivadora e memorável para os estudantes. Nesse contexto, aprendem a trabalhar com projetos, partindo de uma ideia inicial para desenvolver um produto. Durante esse processo, criam e testam estratégias, coletam informações de outras pessoas e refinam suas ideias e projetos continuamente.

A imagem abaixo traz a espiral da aprendizagem em conformidade ao movimento *maker*,

Figura 02: Espiral da aprendizagem



Fonte: Resnick (2017)

Assim, ao incorporar a cultura *maker* e a fabricação digital no ensino, os educadores proporcionam aos alunos uma aprendizagem mais significativa, relevante e alinhada com as exigências do século XXI. Essa abordagem inovadora e criativa ajuda os estudantes a desenvolverem habilidades linguísticas e midiáticas essenciais para sua participação ativa e crítica na sociedade contemporânea.

De acordo com Raabe *et al.* (2018), nos últimos anos, uma nova forma de utilizar a tecnologia em processos educativos surgiu com a popularização da cultura *maker*. O termo “*maker*” geralmente se refere a pessoas que gostam de construir coisas (faça você mesmo), consertar objetos e entender como eles funcionam, especialmente produtos industrializados. A reunião dessas pessoas em comunidades formou a base do que veio a ser conhecido como movimento *maker*, que desenvolveu um conjunto de valores próprios e chamou a atenção de educadores pelo seu potencial de engajar os estudantes em atividades de aprendizagem muito diferentes da educação tradicional.

A imagem abaixo traz os benefícios que o movimento *maker* traz para a educação.

**Figura 03:** Benefícios do *maker* para a educação



Fonte: Gondim *et al.*, 2023

A figura parte de uma aprendizagem construcionista e significativa através da abordagem *steam* com troca de experiências e engajamento elencando componentes tecnológicos de baixo custos. Nessa vertente, espaços *makers* são ambientes colaborativos dentro de escolas, bibliotecas ou outras instalações públicas ou privadas, com o objetivo de proporcionar um ambiente de criatividade, educação e colaboração. Esses espaços estão abertos a todos e possuem uma variedade de equipamentos, incluindo impressoras 3D, cortadores a laser e ferros de solda.

O quadro abaixo elenca as contribuições do *maker* através de makerspaces nas unidades escolares por Raabe; Gomes (2018).

**Figura 04:** Quadro das contribuições dos espaços *makers*

| Aspectos                    | Espaço Maker  |
|-----------------------------|---|
| <b>Postura do aluno</b>     | Protagonista de sua aprendizagem tomando decisões e conduzindo a escolha dos projetos   |
| <b>Postura do professor</b> | Facilitador das trajetórias dos alunos, mediador e co-autor   |
| <b>Papel da tecnologia</b>  | Prover condições para construção de objetos e artefato  |
| <b>Trabalho em grupo</b>    | Favorecido pelo espaço com mesas redondas e projetos em grupo   |
| <b>Potencial criativo</b>   | Praticamente irrestrito   |
| <b>Aprendizagens</b>        | Diversificadas e não necessariamente ligadas ao currículo. Decorrentes de criar e socializar considerando restrições de recursos. |
| <b>Significado do Erro</b>  | O erro é parte do processo. É um problema a ser solucionado na próxima versão   |

Fonte: Raabe; Gomes (2018)

O método não segue uma metodologia única ou direcionamento específico, sendo abertos às criações do público e funcionam a partir de: Aprendizagem, colaboração e compartilhamento de conhecimento, por meio de elaborações práticas; Apresentações, cursos e palestras, gravações de vídeos curtos; Atividades sociais envolvendo a comunidade, cursos que envolvam habilidades de um *maker*; Trabalho em pequenos projetos com a cultura do faça você mesmo com os alunos e frequentadores do espaço; Desenvolvimento de projetos de hardware livre; software livre; arte (arte cibernética); jogos ou animações digitais e, Confecção de pequenos materiais e acessórios que podem auxiliar e facilitar ações cotidianas (Neves, 2015).

Portanto, o estudante como centro de seu processo de aprendizagem, um ambiente colaborativo e o uso das tecnologias podem transformar a sala de aula em *makerspaces* de aprendizagem.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços *maker* oferecem uma ampla gama de oportunidades de aprendizagem, permitindo a criação de objetos enriquecidos com tecnologia. Eles ajudam os alunos a se tornarem proficientes em diversas técnicas construtivas e facilitam o trabalho colaborativo. No entanto, dificultam a realização de aulas expositivas, pois expõem os alunos a tomar decisões e escolher o que criar. O que tem sido consistentemente relatado em todas as iniciativas é um aumento no engajamento dos estudantes. O resgate do prazer em aprender e estar na escola é talvez o maior benefício intangível que a cultura *maker* tem proporcionado à educação.

Muitas das mudanças trazidas pela abordagem *maker* são metodológicas, não tecnológicas. Trata-se do construcionismo em ação. Embora seja possível aplicar o construcionismo em laboratórios de informática, o ambiente desses laboratórios geralmente limita a interação humana, pois os alunos ficam focados nas máquinas, restringindo o potencial criativo ao *software*.

A cultura *maker* desloca o foco do computador, que permanece importante como ferramenta de projeto, registro e busca de referências, mas se torna apenas mais um equipamento entre muitos. Com a crescente acessibilidade e aprimoramento dos *smartphones*, a utilidade dos laboratórios de informática tende a diminuir gradativamente. Considerando as potencialidades dos espaços *maker* e o custo atual para montá-los, os principais desafios são a escassez de pessoal qualificado para manter esses espaços e a falta de políticas públicas que permitam investir na implantação desses ambientes.

**REFERÊNCIAS**

- ALMEIDA, B. G. de. **Aprendizagem ativa e *deeper learning***: reflexões sobre as demandas por uma educação em compasso com seu tempo. Educação, 45(1), e64/ 1–19. <https://doi.org/10.5902/1984644437035>, 2019.
- BACICH, L., & MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática, 2018.
- BLIKSTEIN, P. **Digital fabrication and ‘making’ in education**: The democratization of invention. In: WALTER-HERRMANN J.; BUCHING C. (Eds). *FabLabs: Of machines, makers and inventors*. Bielefeld: Transcript, 2013, p.1-22.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- DRUCKER, P. **A nova sociedade das organizações**. In: HOWARD, R. (Org.). *Aprendizado organizacional*. Rio de Janeiro: Campus, 2000. p. 1-7.
- FLEMING, L. **A maker culture**. *Principal*, v.95, n.4, p.16–19, 2016.
- GONDIM, R. de S. **O ensino da matemática na perspectiva da cultura maker**: a aplicação de sequências didáticas de abordagem construcionista nos anos iniciais do ensino fundamental. 2023. 167 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional). Instituto UFC Virtual, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.
- PECOTCHE, C. B. G. **Logosofia**: ciência e método. São Paulo: Logosófica, 2011.
- MORAN, José. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2010. Disponível em: <https://biblio.unoesc.edu.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Acesso em: jun. de 2024.
- NEVES, H. **O Movimento Maker e a Educação**: Como Fab Labs e Makerspaces podem contribuir com o aprender. Fundação Telefônica Brasil. Disponível em: <https://fundacaotelefonicao.org.br/noticias/o-movimento-maker-e-a-educacao-como-fab-labs-e-makerspaces-podem-contribuir-com-o-aprender/>. 2015. Acesso em jun. de 2024.
- RAABE A., GOMES E.B. **Maker**: uma nova abordagem para tecnologia na educação. **Revista Tecnologias na Educação** – Ano 10 – Número/Vol.26. Edição Temática VIII – III Congresso sobre Tecnologias na Educação, 2018.
- RAABE, A., METZGER, J., JESUS, E. A. DE, FILHO, I. D. DE J., & CUCCO, L. **Movimento Maker e Construcionismo na Educação Básica**: Fomentando o exercício responsável da liberdade. *Anais Do XXIV Workshop de Informática Na Escola (WIE 2018)*, 1, 137, 2018.
- RESNICK, Mitchel. **Lifelong Kindergarten**: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play. The MIT Press: Cambridge, MA, 2017.

# **C**OMISSÃO ORGANIZADORA

---

## **ANA PAULA ULIANA MASON**

Doutoranda em Ciências da Linguagem pela UNISUL; Mestre em Tecnologias Educacionais pela UFSC; Neuropsicopedagoga Institucional e Clínica. Terapeuta Familiar e Cognitivo Comportamental. Especialista em ABA, Coaching Educacional. Especialista em Educação Infantil; Educação Especial e Inclusiva; Gestão Escolar; Linguagens e suas Tecnologias e Metodologias de Ensino. Graduada em Pedagogia, Letras Português e Inglês.

## **GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO**

Mestre em Educação na linha de Produção do Conhecimento nos Processos Pedagógicos. Graduado em Filosofia. Especialista em Educomunicação e Tecnologia.

## **JAQUELINE FERREIRA MACHADO DE BORBA**

Mestre em Tecnologias Educacionais pela UFSC; Especialista em Ciências Biológicas pela Universidade Santa Cecília UNISANTA. Especialista em Educação na Cultura Digital na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC Especialista em Ensino de Ciências - Anos Finais do Ensino Fundamental Ciências É Dez - IFSC (2021). Especialista em Gestão Pública na Educação Profissional e Tecnológica pelo IFSC (2023). Especialização em Gestão escolar pela FAVENI. Graduada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci UNIASSELVI e Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Atualmente cursa pós-graduação em Mídias Aplicadas na Educação pelo IFSC e Especialização em Psicopedagogia Institucional da UAB.

## **MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA**

Mestrando em Educação na linha de pesquisa de linguagem e memória, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e estrangeira e graduado em Letras Português e Inglês.

## **VITÓRIA GABRIELLE MILIOLLI**

Mestre em Tecnologias Educacionais. Especialista em Ciências Naturais. Possui graduação em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Santa Catarina.





# ÍNDICE REMISSIVO

---

## A

Acessibilidade 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 141  
Alfabetização 9, 66, 67, 72, 89, 93, 94, 101, 114, 115, 119, 134  
Analfabetismo 113, 114, 115  
Anne Frank 54, 55, 57, 59, 60, 61  
Anos Iniciais 89, 90, 91, 92, 120  
Atividades lúdicas 23, 30, 86, 98, 99, 100, 122, 126, 128, 129, 132  
Avaliação 14, 20, 37, 69, 70, 75, 87, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111

## B

Baixa visão 36, 37, 38  
Base Nacional Comum Curricular 40, 105, 111, 142  
BNCC 40, 105  
Brincadeiras 22, 84, 86, 96, 98, 99, 100, 101, 105, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134  
Brincar 12, 30, 31, 34, 83, 96, 98, 99, 100, 101, 106, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138

## C

Comunidade 29, 36, 56, 66, 73, 86, 105, 137, 141  
Covid-19 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79  
Criança 10, 12, 13, 15, 16, 17, 23, 30, 31, 34, 48, 53, 60, 75, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134

## D

Deficiência 31, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 102  
Deficiência visual 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46  
Desenvolvimento holístico 120, 123, 132, 133  
Desenvolvimento integral 96, 97, 100, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 120, 122, 123, 126, 128, 131  
Desigualdade social 66, 72, 73, 77  
Diversidade 68, 69, 70, 79, 103, 104, 116, 122, 127, 133

## E

Educação 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 30, 31, 33, 34, 36, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 58, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 85, 86, 87,

- 89, 90, 94, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 121, 125, 126, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 141, 142
- Educação Básica 45, 48, 101, 111, 112, 116, 142
- Educação de Jovens e Adultos 112, 113, 115, 116, 119
- Educação especial 20, 22, 23, 27, 45
- Educação inclusiva 20, 21, 30, 44, 46
- Educação Infantil 5, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 45, 78, 81, 82, 84, 85, 88, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 120, 143
- Educação pública 66, 68
- Educação remota 73, 77
- Ensino 7, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 86, 89, 90, 91, 92, 98, 100, 102, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 116, 117, 122, 126, 127, 129, 136, 137, 139, 142
- Ensino-aprendizagem 12, 17, 21, 47, 53, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 107, 108, 109
- Ensino Fundamental 5, 31, 42, 45, 91, 92, 115, 133, 143
- ensino remoto 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 78
- Escola 5, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 46, 47, 48, 51, 54, 55, 56, 57, 60, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 77, 79, 82, 84, 91, 98, 105, 107, 111, 113, 119, 122, 128, 129, 130, 131, 134, 136, 138, 141
- Escrita 20, 38, 51, 52, 54, 63, 82, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 105
- Escritores da Liberdade 54, 55, 61, 62, 63
- Estado Novo 9, 114
- Evolução tecnológica 7, 36, 39
- F
- Formação continuada 7, 8, 11, 13, 14, 15, 18, 46, 50, 86, 103, 116, 117
- H
- Habilidades 7, 8, 11, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 29, 36, 38, 41, 43, 70, 72, 75, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 98, 99, 100, 103, 107, 108, 110, 118, 120, 122, 123, 126, 127, 128, 132, 133, 138, 139, 141
- Humanidade 64, 85, 116
- I
- Inclusão 21, 31, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 51, 70, 73, 101, 102, 112, 134
- Infância 10, 16, 55, 82, 83, 86, 106, 120, 121, 123, 124, 125, 130, 131, 132, 133, 134
- Informática 16, 23, 38, 141
- Internet 35, 36, 39, 41, 43, 44, 73, 74, 76, 77, 78

## J

Jogos 20, 21, 22, 23, 24, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 43, 84, 85, 86, 87, 99, 100, 101, 121, 124, 125, 126, 128, 129, 131, 133, 134, 141

## L

Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9, 10, 15, 71, 79, 100, 119

Leitura 5, 12, 17, 38, 41, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 63, 75, 84, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 104

Linguagem 20, 24, 51, 53, 90, 95, 122, 126, 128, 143

Língua Portuguesa 52, 53, 143

Lúdico 20, 21, 33, 85, 96, 99, 100, 101, 121, 125, 126, 130, 134

## M

Maker 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142

Makerspaces 137, 140, 141, 142

Memória 22, 24, 25, 26, 27, 32, 57, 143

Metodologias de ensino 47, 48, 51, 61, 137

## P

Pandemia 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 137

Parâmetros Curriculares Nacionais 45, 48, 63

Professor 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 29, 30, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 72, 76, 82, 84, 86, 87, 91, 93, 94, 100, 108, 110, 113, 117, 118, 127, 131

Psicopedagogia 8, 10, 12, 15, 16

Psicopedagogo 7, 8, 11, 13, 15, 16, 17, 18

## T

Tecnologia Assistiva 41, 42, 45, 46

Tecnologias da Informação e Comunicação 35, 37, 40, 43, 44

