

HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA  
TÂNIA MARIA DE CARVALHO CÂMARA MONTE  
(ORGANIZADORAS)

**EDUCAÇÃO,  
TECNOLOGIA E INCLUSÃO  
NOS TEMPOS DE  
TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS**

HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA  
TÂNIA MARIA DE CARVALHO CÂMARA MONTE  
(ORGANIZADORAS)

**EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA  
E INCLUSÃO NOS TEMPOS DE  
TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS**



  
EDITORA  
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores – 2025  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: diwdom5355 - Freepik.com  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 02/07/2025  
Termo de publicação: TP0552025

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)  
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. 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 e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C837 Costa, Hérika Cristina Oliveira da.

Educação, tecnologia e inclusão nos tempos de transformações educacionais /  
Hérika Cristina Oliveira da Costa e Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte. –  
Itapiranga, SC : Schreiben, 2025.

150 p. : il. ; e.book.

Inclui bibliografia e índice remissivo

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-456-3

DOI: 10.29327/5594802

1. Educação. 2. Tecnologia educacional. 3. Inclusão educacional. I. Monte, Tânia Maria de Carvalho Câmara. II. Título.

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

# SUMÁRIO

---

PREFÁCIO.....	5
<i>Hérika Cristina Oliveira da Costa</i>	
NOVOS PARADIGMAS EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: TRANSFORMANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM.....	7
<i>Adriano Rosa da Silva</i>	
REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	19
<i>Ana Keline Rodrigues Mendonça Florentino</i>	
NINGUÉM FICA DE FORA DESTA ESCOLA: AÇÕES INCLUSIVAS NA GESTÃO ESCOLAR PARA UMA ESCOLA DE TODOS E PARA TODOS.....	27
<i>Ellen Cristine Pimentel da Cunha Alves</i>	
<i>Leonardo da Silva Pereira</i>	
<i>Naíza de Azevedo Costa</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO DE CASO.....	39
<i>Raimundo Arlindo Baixa de Amorim</i>	
<i>Cymere Maria Costa do Nascimento</i>	
<i>Wagner Lima de Macena</i>	
INTEGRAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE.....	49
<i>Jacqueline Maria Dantas</i>	
<i>Japonaira Santos de Calderón</i>	
<i>Larrúbia Tavares Marcelino</i>	
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	57
<i>Diana Pires De Araújo</i>	
<i>Valdiva Batista Barbosa</i>	
<i>Eudinam Maranhão Peres Fernandes</i>	
<i>Eslane Alves Da Silva</i>	
EDUCAÇÃO JESUÍTICA: MÉTODOS E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL COLÔNIA.....	63
<i>Jacqueline Maria Dantas</i>	
<i>Japonaira Santos de Calderón</i>	
<i>Larrúbia Tavares Marcelino</i>	

DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR PARA A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA.....	73
<i>Soraia Cristina da Silva Marrocos</i>	
<i>Maria Cristina Varela da Silva Lima</i>	
<i>Jaqueline Machado Ferreira</i>	
<i>Dyrajaja Medeiros de Aquino</i>	
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO.....	87
<i>Soraia Cristina da Silva Marrocos</i>	
<i>Maria Cristina Varela da Silva Lima</i>	
<i>Jaqueline Machado Ferreira</i>	
<i>Dyrajaja Medeiros de Aquino</i>	
<i>Olegário Fernandes Filho</i>	
A EXPERIÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE MOVIMENTOS COM O APARELHO ARCO DA GINÁSTICA RÍTMICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	95
<i>Karissa Moura De Miranda</i>	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS DA PRÁTICA.....	111
<i>Diana Pires De Araújo</i>	
<i>Valdiva Batista Barbosa</i>	
<i>Eudinam Maranhão Peres Fernandes</i>	
<i>Eslane Alves Da Silva</i>	
FAMÍLIA/ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DESSA RELAÇÃO NO DESEMPENHO ESCOLAR.....	125
<i>Diana Pires De Araújo</i>	
<i>Valdiva Batista Barbosa</i>	
<i>Eudinam Maranhão Peres Fernandes</i>	
<i>Eslane Alves Da Silva</i>	
O INGRESSO DO ALUNO SURDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM BUSCA DA INCLUSÃO.....	133
<i>Carla Patrícia da Silva Trindade</i>	
<i>Francisca Lorena de Sousa Alves</i>	
<i>Gerlane Fernanda de Sousa Alves</i>	
<i>Marcos José Soares de Sousa</i>	
ORGANIZADORAS.....	149
ÍNDICE REMISSIVO.....	151

# PREFÁCIO

---

Prezados,

Pelo presente, temos a honra e extrema felicidade em contribuir mais uma vez para o apoio da pesquisa e da ciência, bem como apresentar-lhes esta obra, a qual teve como organizadoras as professoras Me. Hérika Cristina Oliveira da Costa e Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte, em atuação conjunta com os demais autores dos artigos deste livro.

O uso de recursos digitais nas escolas tornou-se parte da realidade educacional. O fechamento de escolas, no contexto da pandemia, logo nos levou a uma reflexão básica: se não dispuséssemos de infraestrutura tecnológica, os prejuízos educacionais, econômicos e sociais possivelmente poderiam ter sido maiores.

As redes de ensino procuraram responder à demanda emergencial por recursos tecnológicos e acesso à infraestrutura. Na ponta, estudantes e educadores empreenderam enormes esforços para a manutenção da aprendizagem.

Este e-book baseia-se nos princípios de uma aprendizagem voltada para as transformações educacionais, que busca impulsionar o uso e o desenvolvimento de recursos educacionais sob uma perspectiva inclusiva, para que, assim, eles contemplem todos os estudantes. Isso poderá impactar diretamente na melhoria da qualidade do ensino e nas chances de sucesso individual de cada um.

Nesse sentido, pelo conjunto de artigos que norteiam a presente obra, acreditamos na contribuição para o desenvolvimento dos profissionais da educação e de todo o sistema educacional brasileiro, proporcionando, assim, aos leitores expressivas aprendizagens e reflexões acerca da realidade da educação brasileira, a fim de compreender os desafios que vivenciam os educadores em nosso país, bem como, de alguma forma, contribuir para o seu desenvolvimento.

O foco das práticas pedagógicas conduzidas pelos autores está baseado na interatividade, na partilha de saberes, nas trocas de experiências e no respeito às diferenças.

Boa leitura!

*Prof. Hérika Cristina Oliveira da Costa*



# NOVOS PARADIGMAS EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: TRANSFORMANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM

*Adriano Rosa da Silva<sup>1</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

Interessa observar, antes de tudo, que o presente estudo buscou tecer uma reflexão tendo como ponto de partida duas categorias de análise fundamentais para pensarmos o campo educacional hoje: educação e tecnologia. Nesse esquadro, este estudo tem como objetivo precípuo discutir as interfaces entre esses dois termos, analisando como as teorias da aprendizagem se articulam à integração das tecnologias nos processos pedagógicos contemporâneos. Assim, a pesquisa foi orientada por uma indagação central: “como promover aprendizagens com o uso das tecnologias diante do novo ritmo da informação?”, desdobrando-se na investigação de como se dá o processo de aprendizagem do estudante e de que maneira as tecnologias digitais podem atuar como facilitadoras nesse percurso.

Para responder a tal questão, foram mobilizados referenciais teóricos da literatura especializada, que permitiram articular concepções sobre ensino e aprendizagem no contexto da cultura digital, ancoradas em distintas correntes teóricas. Para fins de estudo, destacam-se quatro dessas abordagens teóricas acerca da aprendizagem recorrentemente encontradas no referencial bibliográfico da área atualmente, tendo em vista, consoante com Siemens (2004), que a aprendizagem ocorre em rede, por meio de conexões em constante transformação. Assim, a análise contempla três abordagens clássicas da aprendizagem, o Behaviorismo, o Cognitivismo e o Contextualismo, além de considerar a emergente perspectiva do Conectivismo.

A presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar impõe novas

---

1 Licenciado em Pedagogia e em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com ênfase em História Contemporânea. Mestrando em Educação pela Universidade de Lisboa (ULisboa), com ênfase em Educação e Tecnologias. MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Design Instrucional pelo Centro Universitário Senac São Paulo.

demandas ao processo de ensino-aprendizagem, suscitando a necessidade de compreender como os estudantes aprendem e de que maneira os recursos tecnológicos podem contribuir para tornar a aprendizagem mais significativa. Nessa ótica, com base em autores como Tapscott (2010), Illeris (2013), Behrens (2005), Miranda (2008; 2009) e Prensky (2001), destaca-se que as tecnologias digitais reconfiguram a relação entre alunos, professores e conhecimento. Ao final, argumenta-se pela necessidade de formação docente voltada à mediação pedagógica significativa com uso das tecnologias. À vista disso, a evolução social e tecnológica, conforme Kenski (2012), exige uma nova postura dos educadores diante do uso das tecnologias.

## 2. DESENVOLVIMENTO

É inatacável a assertiva de que com o avanço das tecnologias digitais, torna-se cada vez mais evidente que tais recursos não devem ser tratados como instrumentos auxiliares, mas como elementos constitutivos dos processos educativos, tal como enfatizado por Illeris (2013) que reforça a ideia de uma inteligência flexível desenvolvida em ambientes digitais. Nessa senda, a educação contemporânea é atravessada por transformações tecnológicas que desafiam modelos tradicionais de ensino. Nesse cenário, Prensky (2001) defende que os “nativos digitais”, que são os indivíduos nascidos em meio às tecnologias, trazem consigo habilidades e competências que devem ser aproveitadas na construção de propostas educacionais mais engajadoras. O papel do professor passa a ser o de orientador que instiga, acompanha e colabora com os alunos, não mais o de transmissor exclusivo do conhecimento (KENSKI, 2012).

A formação do professor é fator imprescindível para que a escola consiga melhorar a capacidade do cidadão comunicante, uma vez que o professor pode adotar em sua prática cotidiana uma postura que subsidia e estimula o aluno a refletir sobre o que significa comunicar-se em nossa sociedade, como também aprender a manipular tecnicamente as linguagens e a tecnologia (CHIAPINNI, 2005. p.278).

Vale sublinhar que as inovações tecnológicas transformaram profundamente a forma de viver, interagir e, conseqüentemente, de aprender. A qualidade do ensino, nesse contexto, depende da articulação entre conteúdos, metodologias, objetivos educacionais e recursos didáticos (MIRANDA, 2009). Nesse sentido, é imprescindível que os docentes estejam preparados para integrar novas estratégias pedagógicas baseadas no uso crítico e criativo das tecnologias. Com isso, é imperioso concordar com Tapscott (2010) quando afirma que o uso intencional das tecnologias pode intensificar a aprendizagem ativa e significativa, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades.

Complementando essa visão, Illeris (2013) destaca que a imersão digital estimula uma inteligência flexível, que favorece a resolução de problemas, a tomada de decisões e a aprendizagem por meio da descoberta.

## 2.1. INTERFACES ENTRE AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA CONTEMPORANEIDADE

Revisitando as principais abordagens teóricas da aprendizagem, destacam-se quatro concepções: o behaviorismo, o cognitivismo, o contextualismo e o conectivismo. O behaviorismo contribui com a organização sequencial de tarefas; o cognitivismo, com estratégias que envolvem o raciocínio lógico e a resolução de problemas; o contextualismo, com práticas colaborativas e significativas; e o conectivismo, com o uso de redes digitais como espaços de aprendizagem. A escolha da abordagem mais adequada deve considerar o perfil dos alunos, os objetivos de aprendizagem e o contexto social. Como assinala Libâneo (2012), a prática pedagógica eficiente é aquela que articula diferentes teorias e métodos em favor da aprendizagem.

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta - A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem à primeira vista (ALMEIDA, 2000. p. 78).

O behaviorismo, primeira abordagem analisada, fundamenta-se na relação entre estímulos e respostas. A aprendizagem, nesse modelo, é entendida como modificação comportamental, sendo reforçada por recompensas. Nesse contexto, Skinner (1954), citado por Miranda (2008), propôs o uso do computador como “máquina de ensinar”, com respostas imediatas e personalizadas, caracterizando os primeiros sistemas informatizados baseados em ensino programado. Essa lógica persiste em muitos softwares educacionais de natureza instrucionais, que ainda hoje se baseiam em práticas repetitivas e feedbacks imediatos, como no Ensino Assistido por Computador (EAC), que priorizam a repetição e o treino de habilidades.

O cognitivismo, por sua vez, desloca o foco para os processos mentais internos do sujeito. A aprendizagem é compreendida como reorganização das estruturas cognitivas e aquisição de novos significados. Para Papert, criador da linguagem Logo e defensor da teoria construcionista, o aluno deve ser colocado em situações que estimulem a produção de conhecimento, a resolução de problemas e a pesquisa. A partir das ideias de Piaget, Papert propõe uma aprendizagem ativa e reflexiva, apoiada no uso de tecnologias interativas, propondo uma educação baseada na aprendizagem pela descoberta (MIRANDA, 2008).

Tais fundamentos se refletem em ambientes computacionais que promovem a autonomia e o pensamento crítico.

O contextualismo, terceira perspectiva teórica, entende a aprendizagem como resultado da participação do sujeito em comunidades de práticas sociais. Nessa abordagem, o conhecimento é construído coletivamente e vinculado a contextos significativos de interação. Miranda (2008) destaca que o aluno, ao integrar-se em práticas discursivas, desenvolve competências por meio da colaboração, da resolução de problemas e da mediação cultural, ou seja, a autora retomada aponta que o conhecimento é construído coletivamente. A taxonomia de Jonassen (2007) reforça a ideia de que os computadores podem ser utilizados como ferramentas cognitivas, promovendo o pensamento crítico e criativo por meio da aprendizagem significativa, integrando o hipertexto como recurso para a aprendizagem em ambientes interativos.

Mais recentemente, surge o conectivismo, proposto por Siemens (2004), como uma tentativa de responder às demandas educacionais da era digital. Nessa perspectiva, o conhecimento é entendido como distribuído em redes, e a aprendizagem ocorre por meio das conexões entre indivíduos e fontes de informação. Ainda que o conectivismo careça de consolidação teórica, sendo considerado por alguns autores como uma proto-teoria (MIRANDA, 2008), ele propõe uma visão dinâmica e descentralizada do processo de aprendizagem, alinhada às realidades dos ambientes virtuais. Trata-se de uma teoria emergente que enfatiza as conexões e interações em ambientes digitais. Miranda (2008) destaca que essa abordagem ainda carece de rigor conceitual, mas aponta caminhos para pensar a aprendizagem no século XXI.

Nossa experiência da realidade é transformada quando usamos instrumentos {Ser Humano > (máquina) > Mundo}. Através do instrumento há uma seleção de determinados aspectos da realidade, com ampliações e reduções. A amplificação é o aspecto mais saliente e pode nos deixar impressionados, maravilhados, ao experimentarmos coisas (ou aspectos de objetos conhecidos) que não conhecíamos antes, com nossos sentidos nus. A redução, ao contrário, é recessiva e pode passar despercebida, uma vez que não ocupa necessariamente nossa consciência, impressionada com o novo (CYSNEIROS, 1999, p. 21).

É importante destacar que essas abordagens não se anulam mutuamente, mas podem ser articuladas conforme os objetivos pedagógicos, o perfil dos alunos e o contexto educacional. O behaviorismo contribui para a sistematização e sequenciamento de conteúdos, o cognitivismo enfatiza a construção ativa de significados, o contextualismo valoriza a dimensão sociocultural e o conectivismo amplia a compreensão da aprendizagem em rede. Nessa direção, embora apresentem pressupostos distintos, essas teorias podem ser integradas

de forma complementar no planejamento de ensino. A prática pedagógica pode, assim, incorporar elementos dessas diferentes teorias para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, significativo e alinhado às exigências da sociedade contemporânea<sup>2</sup>.

## 2.2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS ACERCA DA EDUCAÇÃO E DAS TECNOLOGIAS

A relação entre educação e tecnologia passou a ocupar lugar central no debate pedagógico atualmente<sup>3</sup>. As tecnologias digitais não apenas modificaram os modos de acessar informações, mas reconfiguraram o próprio conceito de conhecimento, agora marcado pela fluidez, pela conectividade e pelo aspecto colaborativo. De acordo com Lévy (1999), vivemos em uma “inteligência coletiva”, na qual o saber é distribuído em redes, transformando profundamente o papel da escola e do professor. Autores como Moran (2004; 2015) e Behrens (2005) reforçam que as tecnologias ampliam as possibilidades pedagógicas, desde que utilizadas de forma crítica e intencional. Elas podem favorecer a aprendizagem ativa, significativa e personalizada, aproximando o processo educativo da realidade dos estudantes e estimulando o desenvolvimento de competências, as quais são requeridas neste modelo societário do século XXI.

As tecnologias digitais alteraram substancialmente a lógica do processo educativo, em que o professor já não é mais o único detentor do saber, e o aluno assume o papel de sujeito ativo na construção do conhecimento. Nesse novo paradigma, o professor torna-se mediador e facilitador da aprendizagem (KENSKI, 2012), enquanto o aluno participa de maneira interativa e colaborativa, apropriando-se criticamente das informações disponíveis. Consoante com Almeida (2005), o estudante deve desenvolver uma postura investigativa, crítica e autônoma, realizando processos de análise, criação, reorganização e reelaboração do conhecimento. A superação da postura passiva exige que o aprender seja concebido como uma experiência ativa, contextualizada e significativa, conforme aponta Behrens (2005).

---

2 O ritmo acelerado de inovações tecnológicas exige um sistema educacional capaz de estimular nos estudantes o interesse pela aprendizagem. E que esse interesse diante de novos conhecimentos e técnicas seja mantido ao longo da sua vida profissional, que, provavelmente, tenderá a se realizar em áreas diversas de uma atividade produtiva cada vez mais sujeita ao impacto das novas tecnologias (SANCHO, 1998. p. 41).

3 A presença da tecnologia em todos os setores da sociedade constitui um dos argumentos que comprovam a necessidade de sua presença na escola e, principalmente, na formação de um cidadão competente quanto ao seu instrumental técnico, mas, principalmente, no que se refere à interação humana e aos valores éticos (BASTOS, 2010, p. 75).

O professor cria ambientes de aprendizagem interdisciplinares, propõe desafios e explorações que possam conduzir a descobertas e promover a construção do conhecimento utilizando o computador e seus programas (software) para problematizar e implementar projetos (ALMEIDA, 2010. p.71).

Dessa forma, ensinar consiste em criar ambientes de aprendizagem problematizadores, nos quais o aluno possa processar, interpretar e ressignificar informações. Nesse contexto, Miranda (2008) observa que a aprendizagem humana permanece como um fenômeno complexo e multifacetado, sendo compreendida como um processo adaptativo que estabelece conexões entre estímulos e respostas, promovendo uma maior integração do sujeito ao meio. Assim, o conceito de educação, entendido por Tonet (2006) como uma ferramenta transformadora da realidade, precisa acompanhar as mudanças sociais e culturais contemporâneas. Para Illeris (2013), aprender é um processo contínuo de aquisição e expansão do conhecimento, no qual docentes e discentes interagem e se desenvolvem mutuamente.

De fato, o avanço das tecnologias impõe novos desafios à prática docente. O professor contemporâneo precisa assumir um papel de mediador, organizador de ambientes de aprendizagem e facilitador da construção do conhecimento. Para Silva (2020), o docente deve dominar não apenas os conteúdos, mas também as linguagens tecnológicas, compreendendo seus usos pedagógicos e seus impactos sociais e culturais. Com efeito, a formação docente, nesse sentido, deve priorizar o desenvolvimento de competências digitais e metodológicas, promovendo a apropriação crítica das tecnologias. Conforme aponta Bacich e Moran (2018), o professor do século XXI precisa ser um designer de experiências de aprendizagem, capaz de integrar diferentes mídias e recursos ao planejamento didático.

É fundamental hoje pensar o currículo de cada curso como um todo e planejar o tempo de presença física em sala de aula e o tempo de aprendizagem virtual. A maior parte das disciplinas pode utilizar parcialmente atividades a distância. Algumas que exigem menos laboratório ou menos presença física podem ter uma carga maior de atividades e tempo virtuais. A flexibilização de gestão de tempo, espaços e atividades é necessária, principalmente no ensino superior ainda tão engessado, burocratizado e confinado à monotonia da fala do professor num único espaço que é o da sala de aula (MORAN, 2004, p. 08).

Por conseguinte, o impacto das tecnologias na educação é inegável, elas têm potencial para transformar não apenas os meios, mas os próprios fins da prática educativa. Entretanto, essa transformação exige intencionalidade pedagógica, formação docente contínua e políticas públicas que promovam equidade no acesso e uso das tecnologias. As teorias da aprendizagem continuam sendo

referências essenciais para orientar essa integração, desde que adaptadas às novas realidades, visto que tanto professores quanto alunos trocam informações e conhecimentos, desenvolvendo-se mutuamente. Por isso, é importante que o professor compreenda as diferentes formas de usar as tecnologias na sala de aula. Nesse horizonte, em um mundo cada vez mais digital e interconectado, é preciso reinventar a escola, valorizando o protagonismo discente, a mediação docente e a construção coletiva do saber<sup>4</sup>.

A partir dessa base analítica, buscou-se analisar a contribuição das tecnologias no processo educacional à luz de teorias da aprendizagem e do papel do professor como mediador. Nesta via, conforme autores como Behrens (2005) e Almeida (2005), a mudança paradigmática exige que os professores se tornem mediadores que promovem ambientes de aprendizagem interativos, explorando as tecnologias de forma crítica e criativa. Os alunos, por sua vez, devem ser estimulados a “aprender a aprender”, desenvolvendo autonomia, criatividade e capacidade de resolução de problemas. Em suma, tais questões nortearam este estudo, que propôs uma análise crítica e teórica sobre a integração das tecnologias digitais na educação, articulando-a às principais correntes da psicologia da aprendizagem e da didática.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, é relevante pontuar que se buscou refletir nesse estudo sobre diferentes abordagens teóricas sobre a aprendizagem que como ela pode ser favorecida com o uso das tecnologias. A análise evidenciou que, mais do que instrumentos auxiliares, as tecnologias configuram-se como elementos estruturantes da prática pedagógica atual. De sorte que, na perspectiva cognitivista, aprender é modificar estruturas mentais por meio da compreensão e da interpretação. A abordagem behaviorista, por sua vez, concebe a aprendizagem como uma mudança de comportamento resultante de estímulos e respostas. Já o contextualismo entende o aprender como um processo social, mediado pela cultura e pela interação em comunidades de prática. Por fim, o conectivismo, proposto por Siemens (2004), postula que o conhecimento é distribuído em redes e não se localiza em indivíduos isolados.

---

4 Estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, a produção e a interpretação das tecnologias (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2008, p. 23).

O computador permite cada vez mais pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugar e ideias. Com a Internet pode-se modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender. Procurar estabelecer uma relação de empatia com os alunos, procurando conhecer seus interesses, formação e perspectivas para o futuro. É importante para o sucesso pedagógico a forma de relacionamento professor/aluno (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2006. p. 16).

Em face de tudo o que foi exposto, a discussão sobre educação e tecnologia evidencia a necessidade de um ensino centrado no estudante, apoiado por diferentes abordagens pedagógicas e sustentado pelo adequado uso pedagógico das tecnologias pelos professores. Assim, ficou patente que a articulação entre teoria e prática requer planejamento pedagógico coerente com os objetivos de aprendizagem e com o perfil dos alunos. Diante de tais reflexões, é fundamental que o processo educativo se reorienta para colocar o aluno no centro, como protagonista da própria aprendizagem, e que o professor assuma o papel de mediador, capaz de integrar saberes, tecnologias e contextos diversos em prol de uma educação transformadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. **Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos.** Articulando saberes e transformando a prática. In ALMEIDA, M. E.; e & MORAN, J. M. (Orgs.). *Integração das Tecnologias na Educação* (Cap. 2.2 pp. 71-73). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2005.

ALMEIDA, M. E. **ProInfo: Informática e Formação de Professores - Vol. 1;** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação à Distância, 2000.

ALMEIDA, M. E de. **Informática e formação de professores.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BASTOS, J. A. A. **Educação tecnológica: imaterial e comunicativa.** Coletânea Educação e Tecnologia. CEFET-PR. Curitiba. 2010.

BEHRENS, M.A. **Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente.** In: ALMEIDA, M.E.B.; MORAN, J.M. (Orgs.). *Integração das Tecnologias na Educação* (Cap. 2.3 pp. 75-78). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2005.

BRITO, G. S.; e PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias um repensar.** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

CHIAPINNI, L. **A reinvenção da catedral.** São Paulo; Cortez, 2005.

CYSNEIROS, P. G. **Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?** Informática Educativa, UNIDADES – LIDIE, 12(1), 1999.

ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013.

JONASSEN, D. H. **O que são ferramentas cognitivas?** In: Computadores, Ferramentas Cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Lisboa: Porto Editora, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Papirus. Campinas, São Paulo, 2012.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2012.

MIRANDA, Guilhermina. **Teorias da aprendizagem e aplicações educativas programáveis.** In Aprendizagem multimédia e ensino online – Relatório da unidade curricular (pp. 101-164), apresentado no concurso para Professora Associada, de 30 de Maio de 2008, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2008.

MIRANDA, Guilhermina (org.). **Ensino Online e Aprendizagem Multimédia.** Lisboa: Relógio d'água Editores, 2009.

MORAN, José Manuel. **Os Novos espaços de atuação do professor com as tecnologias.** Revista Diálogo Educacional, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. vol. 4, n. 12, maio/ago./2004.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2015.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently In On the Horizon** (NCB University Press, Vol. 9 No. 6, December 2001) <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>. Acesso em 09 jun. 2025.

SANCHO, D. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

SIEMENS, G. **Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.** International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 2004.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa:** educação, comunicação e tecnologia. São Paulo: Loyola, 2020.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital.** Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TONET, Ivo. **Educação e Formação Humana.** Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE. Campus: Foz do Iguaçu. v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006.

# REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

*Ana Keline Rodrigues Mendonça Florentino<sup>1</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A educação especial é uma modalidade de ensino que traz um histórico de lutas e desafios a serem conquistados. Historicamente as crianças e/ou pessoas nascidas com alguma deficiência eram abandonadas a própria sorte, eram jogadas ao mar, sacrificados pois, elas tinham que ir em busca da própria caça para sobreviver.

Em Esparta no século IV d.C, segundo as leis da época, quando nascia um bebê em uma família proeminente, o pai era obrigado a trazer a criança, mesmo pequena, para que fosse mostrada e examinada por uma comissão oficial composta comissão oficial, formada por anciãos para conhecer o novo cidadão, a área onde a reunião ocorria era desconhecida, e as pessoas auxiliares anotaram todas as informações que podem ser usadas para identificar a criança, se estivesse saudável seria entregue ao povo do país para que pudessem lutar, o estado assumia a responsabilidade de educá-lo e transformá-lo em um guerreiro.

De acordo com (SILVA, 1987) as crianças fora dos padrões vigentes eram levadas pelos anciãos para *Apothetai* (depósito) um abismo, em uma cadeia de montanhas, próxima a Esparta, e lá eram lançadas e deixadas para morrer.

Durante a Idade Média, por causa da ignorância, deficiências físicas e malformações congênitas eram consideradas pecados da ira ou punição divina, mas a igreja condenava o infanticídio, por outro lado, atribuía as causas sobrenaturais “possuídas” pelo demônio.

Segundo Pessotti (1984), o Cristianismo estabeleceu novos valores éticos e a tolerância através da conduta caritativa e posteriormente o Caráter assistencialista, a sociedade percebeu a necessidade de prestar apoio às pessoas com deficiência, porém em espaços distantes das cidades, promovendo a segregação e a discriminação.

Esses fatores favoreceram a criação de escolas especiais para cegos e surdos e deficientes mentais começaram a receber atendimento para reabilitação e educação.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia- Universidade Vale do Acaraú Pós-Graduada em Psicopedagogia- UFRN Mestranda em Ciências da Educação.

A política de Educação Inclusiva foi impulsionada por uma série de marcos legais e regulamentares ao longo das últimas décadas. É sabido que a Educação Especial é uma modalidade de ensino, que traz um histórico de lutas e desafios que já foram conquistados, mas que, ainda tem muito a conquistar, de forma que atenda aos anseios e necessidades de todos os alunos, independente da condição.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p. 1)

No decorrer da história da educação, a prática de ensino passou, e ainda passa, por diversas transformações, que foram se sustentando através da legislação, a exemplo da Constituição Federal no Art. 205, que assegura a igualdade de condições do estudante na escola e que trata da garantia de formação para o desenvolvimento da pessoa, qualificação laboral e exercício da cidadania.

Corroborando com o documento citado no parágrafo acima, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu Art. 4º, parágrafo III, vem garantindo o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Contudo, esse aporte ainda não é suficiente para atender a grande diversidade de demandas que chegam no contexto da escola pública, diariamente, e que na maioria das vezes, enfrentam obstáculos para estarem frequentando regularmente ou permanecerem a escola, e de serem realmente incluídos no processo de ensino e aprendizagem.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2007, p. 12).

Nesse contexto, entra em cena a importância de toda a equipe pedagógica e em especial dos Professores bem preparado e comprometidos, que atuam no

Atendimento Educacional Especializado – AEE, e das condições de aporte oferecidas pela escola, pois, de acordo com Perrenoud (2002) não basta que os professores compreendam os objetivos e saibam desmembrá-los, para serem capazes de traduzi-los em sequências de aprendizagem, em dispositivos pedagógicos eficazes e, inclusive, para identificar de imediato os ajustes que permitirão suprir alguns déficits, e é nessa perspectiva, que a maioria dos sistemas escolares está reorganizando os percursos de ensino.

Isso significa pensar a inclusão de todos os sujeitos no processo educativo, aceitando de forma democrática e comprometida, é pensando na emancipação e permanência de todos os alunos que fazem parte desse contexto, independentemente de suas condições físicas, étnica, psicológica, religiosa e social.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2007, p. 9).

Esse artigo abordará o processo educacional no contexto brasileiro contemporâneo, especificamente a Escola Estadual Dr. Severiano, localizada no município de Macaíba/RN, que faz parte da rede estadual de ensino. Compreender as habilidades e competências dos professores que trabalham com alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Identificar as necessidades de Formações Continuidas e desenvolvimento profissional para melhorar a qualidade da educação na perspectiva da inclusão. Identificar necessidades de recursos e suporte adicionais para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e enriquecedor

É importante ressaltar que para a realização da pesquisa, foi utilizado um questionário aberto contendo 10 perguntas no *Google Forms*, e enviado a equipe pedagógica, através do aplicativo *WhatsApp*, direcionado aos Gestores, professores de AEE e Coordenadores Pedagógicos da referida unidade escolar, aliada a uma pesquisa bibliográfica, ambas com aspectos qualitativos, e tendo como base de fundamentação a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Constituição Brasileira de 1988, PERRENOUD (2002), Declaração de Salamanca, Plano Nacional de Educação-PNE e Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande Norte - PEE/RN.

## **2. UMA ESCOLA INCLUSIVA NO CONTEXTO DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE MACAÍBA/RN**

O campo de trabalho da pesquisa foi a Escola Estadual Dr. Severiano, situada à rua Heráclito Vilar, n.º 100, centro, município de Macaíba, localizado na região metropolitana da capital Natal. A escola oferece 1.200 vagas para alunos do ensino médio, funcionando nos turnos diurnos e noturnos. Conta com um quantitativo de 80 funcionários entre professores, gestores, técnicos, e pessoal de apoio. A escola completará 70 anos neste ano de 2023. O Atendimento Educacional Especializado conta com 5 professoras distribuídas conforme planejamento coletivo com demais professores.

Nessa pesquisa, buscamos conhecer melhor como o Professor que atua no Atendimento Educacional Especializado, desempenha o seu ofício no cotidiano escolar, quais são os desafios e principais obstáculos para assegurar a permanência, e inclusão da grande diversidade de alunos que frequentam a referida unidade escolar, e sobre quais políticas públicas de inclusão e acessibilidade que dão suporte à escola em sua missão de educar a todos sem distinção.

Diante desse contexto, se destaca a importância da formação continuada para o professor, pois, se compreende o quanto é desafiador tentar construir estratégias de ensino-aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas especificidades. Por isso, é fundamental que esse docente conheça não só as limitações, mas, as habilidades, possibilidades de seus alunos, tendo em vista, serem fatores determinantes para haver aprendizagem e inclusão no processo educacional e democrático.

Assim afirma em sua produção, Mantoan (2015), que as mudanças significativas ocorrem quando cada um se imbuí da vontade de mudar.

Implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiências e os que apresentam dificuldades em aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. [...] A inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula (MANTOAN, 2015, p.16-17).

Após a análise da realidade educacional descrita acima, é importante reconhecer que a Educação Especial no Estado do Rio Grande do Norte, galgou ao longo das décadas, avanços bem significativos que vêm sendo consolidados por meio de políticas públicas como a Lei n.º 10.049 de 27 de janeiro de 2016 que aprovou o Plano Estadual de Educação na meta 4, garantindo através das estratégias 1,2,3,4,5,6,7 e 13 condições para alcançar de forma eficaz os objetivos direcionados para tal segmento, conforme a especificação a seguir.

A legislação mais recente é a lei n.º 11.460/2023: O Governo do Rio Grande do Norte sancionou essa lei que institui campanha de inclusão de estudantes com deficiências nas escolas públicas e privadas do Rio Grande do Norte. Prevenir e combater o preconceito nas escolas, além de proteger a pessoa com deficiência de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante, é o que se pretende alcançar.

A publicação foi feita no Diário Oficial do Estado e objetivou, também, orientar encaminhamentos para denúncia e resolução de problemas e queixas das famílias quando os direitos das pessoas com deficiência forem ameaçados ou violada. A Lei reforça a política, de garantia do processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas (NNE), na rede estadual de ensino.

É inegável que as conquistas por melhorias de condições para o segmento da educação Especial, não são fáceis, e de forma que possa atender às reais necessidades educacionais dos alunos, de forma que vêm acontecendo a inclusão dos mesmos no cotidiano escolar, valorizando as diferenças de cada aluno na tentativa de garantir a permanência dos discentes no processo de ensino e aprendizagem.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2015, p. 32).

Na realidade da escola mencionada no artigo, faz parte da rede de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, que sai na frente de alguns estados brasileiros, assegurando em seu concurso vagas para Professores do AEE no atendimento aos alunos das escolas regulares. Vejamos o que diz a Resolução n.º 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016, à cerca da garantia e permanência de todos os alunos no contexto escolar independente da sua condição:

Art. 1º A presente Resolução fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado - AEE dos alunos, público-alvo da Educação Especial, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, a partir da Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte.

Art. 2º A Educação Especial será oferecida em instituições de ensino público e privado, mediante programas de apoio para o aluno matriculado no Sistema de Ensino...

III - a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e demais normas e diretrizes que disciplinam a matéria.

Conforme está descrito acima, foi através da lei publicada, que o referido Estado assegurou esse atendimento na rede regular de ensino mediante uma política mais consistente, contudo, ainda não é suficiente para atender a totalidade de demandas que surgem na rede estadual de ensino anualmente. Foi observado também, que os Professores que estão atuando na função do Apoio Pedagógico, são peças importantes para que todo esse processo de igualdade de oportunidades e dos alunos permanecerem aprendendo e se desenvolvendo no âmbito escolar, estejam vivenciando o processo de inclusão e participação ativa enquanto cidadãos.

Para tanto, é fundamental, que haja todo um planejamento curricular, se faz necessário pensar e executar adaptações de objetos, atividades, espaços físicos e estruturais, além de realizar atividades na tentativa de eliminar as barreiras subjetivas estabelecidas culturalmente, que impedem essa clientela de estarem desbravando os espaços das unidades escolares e construindo suas próprias histórias.

Urge transformar os encontros formais e informais na escola, em diálogos que aproveitem o tempo para definir as metas e objetivos, adotando medidas que superem o ambiente sem significado e sem cor que o modelo da escola pública atual tem se tornado. Na escola inclusiva, as jornadas pedagógicas são verdadeiros campos de conversas onde os avanços são avaliados e novas estratégias são estabelecidas para se garantir o direito a todos os alunos.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No contexto de uma escola inclusiva, é salutar enfatizar a importância de um ambiente que acolha e valorize a diversidade de todos os alunos. É fundamental que a instituição promova práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais, garantindo que cada estudante tenha acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas habilidades ou desafios.

Além disso, a formação contínua dos educadores é essencial para que eles possam desenvolver estratégias eficazes de ensino e adaptação curricular. A colaboração entre professores, famílias e a comunidade é vital para criar um suporte robusto que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento social dos alunos. independentemente de suas habilidades ou necessidades, tenham acesso a um ambiente de aprendizado equitativo e acolhedor. É essencial promover a diversidade e a aceitação, criando estratégias que atendam às diferentes formas de aprendizagem, a escola se torna um espaço onde todos podem prosperar e se desenvolver plenamente.

Assim deve considerar a avaliação pedagógica como um processo dinâmico, levando em consideração tanto o conhecimento passado do aluno

e seu nível atual de desenvolvimento quanto as oportunidades futuras de aprendizagem, em uma concepção da ação educacional processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu crescimento pessoal , com foco em aspectos qualitativos que indicam as intervenções pedagógicas do professor .a avaliação leva em consideração tanto o conhecimento passado do aluno e seu nível atual de desenvolvimento quanto as oportunidades futuras de aprendizagem .

Dessa maneira a ação educacional processual e formativa analisa o desempenho do aluno em relação ao seu crescimento pessoa, com foco em aspectos qualitativos que indicam as intervenções pedagógicas do professor.

No processo de avaliação, o professor deve desenvolver estratégias levando em consideração que alguns alunos podem necessitar de mais tempo para concluir tarefas e utilizar diferentes metodologias para atender os alunos, como por exemplo: a linguagem Sinais , textos em Braille , informações ou tecnologia assistiva como prática diária .linguagem textos em Braille , informações ou tecnologia assistiva como prática diária . inclui sistemas educacionais, organizando a educação especial a partir de uma perspectiva inclusiva, fornecendo as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e

Por fim, é importante que a escola fomente uma cultura de respeito e empatia, onde todos se sintam pertencentes e valorizados. A inclusão não é apenas uma prática educacional, mas um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao promover a inclusão, a escola não só beneficia os alunos com necessidades especiais, mas enriquece a experiência de todos os estudantes, preparando-os para um mundo diversificado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm), Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acesso em 17/09/2023. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>- acesso em 17/09/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Égler, Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. Rio Grande do Norte (RN). Lei 10.049, de 27 de janeiro de 2016.

PESSOTI, Isaias. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp. 1984.

PERRENOUD, Phelippe. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação/Phelippe Perrenou, Monica Gather Thunrler, Lino de Macedo, Nilson José Machado e Cristina Dias Alessandrini; trad. Cláudia.

SILVA, Otto Marques. “A Epopéia Ignorada”, “Uma Questão de Competência”, “A Integração das Pessoas com Deficiência no Trabalho”. São Paulo: Cedas, 1987.

SCHILLINGN e Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

# **NINGUÉM FICA DE FORA DESTA ESCOLA: AÇÕES INCLUSIVAS NA GESTÃO ESCOLAR PARA UMA ESCOLA DE TODOS E PARA TODOS**

*Ellen Cristine Pimentel da Cunha Alves<sup>1</sup>*

*Leonardo da Silva Pereira<sup>2</sup>*

*Naíza de Azevedo Costa<sup>3</sup>*

(...) incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente!

*Maria Teresa Eglér Mantoan*

## **INTRODUÇÃO**

Vivemos em tempos de transformações significativas na educação brasileira, impulsionadas por avanços tecnológicos, mudanças sociais e políticas públicas voltadas à equidade e à inclusão. Nesse cenário, destaca-se a necessidade de repensar o papel da escola, especialmente de seus gestores, diante das demandas contemporâneas que atravessam os espaços escolares. A inclusão escolar, prevista em marcos legais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), exige práticas pedagógicas comprometidas com o direito

---

1 Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal Fluminense e Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pedagoga, formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Professora da Rede Municipal de Queimados desde 2002 com atuação nas séries iniciais do ensino fundamental, Orientação Pedagógica, Orientação Educacional e Gestão Escolar. E-mail: ellencpimentelalves@gmail.com.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Pedagogo formado pela mesma instituição. Professor da Rede Municipal de Queimados com atuação nos anos iniciais do ensino fundamental e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). E-mail: leopereirapedagogo@gmail.com.

3 Especialista em Gestão e Orientação Educacional pela Universidade do Grande Rio e Pedagoga formada pela mesma instituição. Professora da Rede Municipal de Queimados desde 2002 com atuação nas séries iniciais do ensino fundamental, Orientação Pedagógica, Orientação Educacional e Gestão Escolar. E-mail: pedagogiconaliza@gmail.com.

à aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais.

Nesse contexto, a figura do diretor escolar torna-se central. Mais do que gestor administrativo, o diretor é um articulador de sentidos e práticas, responsável por promover uma cultura escolar inclusiva e democrática. Seu papel envolve a liderança pedagógica, o fortalecimento do projeto político-pedagógico e o incentivo à formação continuada dos profissionais da educação. Ao compreender que a escola é um espaço de relações humanas, o diretor deve zelar para que nela se materializem valores como respeito, justiça, solidariedade e valorização da diversidade.

O presente texto propõe uma reflexão sobre o papel do diretor escolar no processo de inclusão, considerando os desafios impostos pelas transformações educacionais atuais. A partir do diálogo com autores que discutem gestão escolar, educação inclusiva e políticas públicas, busca-se evidenciar como a atuação comprometida do gestor pode contribuir para que nenhuma criança, adolescente ou jovem seja excluída da experiência educativa. Nessa transformação, o trabalho de gestão é um processo repleto de emoções, afetos, técnica e ciência. Todo esse processo constitui a especificidade do ser diretor. A reflexão aqui delineada parte de duas profissionais da educação que exerceram a função de diretoras de escolas públicas no município de Queimados, na Baixada Fluminense. As diretoras exercem suas narrativas possibilitando um olhar para a escola e para o exercício da gestão como um lugar de saberes no trabalho, saberes pedagógicos e administrativos. Ambas as escolas são periféricas e com um papel social bem demarcado no território, onde destacam-se, por serem um dos poucos instrumentos públicos. Com mais de vinte anos de magistério, essas diretoras vivenciaram a transformação do processo de inclusão, que perpassou pela exclusão, segregação, integração até chegar à inclusão. A imagem a seguir ilustra bem estes processos.



Fonte: <https://www.linkedin.com/pulse/diferen%C3%A7a-entre-exclus%C3%A3o-segrega%C3%A7%C3%A3o-integra%C3%A7%C3%A3o-e-bem-cruzoletto>

A escola com a qual sonhamos, e que ajudamos a construir todos os dias, ninguém fica de fora. Mais do que ensinar conteúdos, a escola educa para a convivência, para o respeito e para a vida em sociedade, portanto, neste processo, o papel do diretor escolar é fundamental para que a inclusão não seja apenas uma meta escrita no papel, em seu plano de trabalho guardado na gaveta, mas uma prática viva no cotidiano da instituição.

Em uma escola de todos e para toda a inclusão escolar vai muito além de matricular estudantes com deficiência ou necessidades específicas. Ela tem o compromisso de fazer com que todos, independentemente de suas diferenças, tenham o direito de aprender, participar, se expressar e pertencer, garantindo assim a educação inclusiva como um direito e um dever coletivo (RODRIGUES, 2006). A inclusão, como direito de todos, requer uma

reestruturação das escolas para que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, possam aprender juntas.” (UNESCO, 2009)

Nesta perspectiva, e compreendendo esta definição, a postura do diretor perpassa a formação, sensibilidade, responsabilidade e compromisso com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde nenhum aluno fique invisível e todos possam viver experiências de aprendizagem significativas e com mediação adequada (VYGOTSKY, 2007).

Entendemos, com essa construção literária, que na gestão os saberes não podem ser ignorados, pois eles contribuem para leituras de mundo, de processos e de nós mesmos para ações inclusivas a partir da gestão escolar para uma escola de todos e para todos.

## **DESENVOLVIMENTO**

A prática pedagógica de planejar ações significativas para o aluno público-alvo da educação especial, que antes de tudo, é um aluno, gera inquietações, reflexões e necessidade de instrumentalização das ações, que devem ser direcionadas de forma a garantir o direito à aprendizagem em todos os seus aspectos. É necessária a compreensão de que devem ser evidenciadas no aluno as suas possibilidades gerais e não as suas limitações, pensando em seu desenvolvimento global e aprendido ao longo de toda sua vida. Ressaltamos aqui, o quanto é relevante integrar a família nesse processo de conscientização de que a escola não é apenas um lugar de socialização, mas que pensa no desenvolvimento global do educando, rompendo com a crença de que a presença do indivíduo na escola é apenas para fins de socialização e fazer cumprir o que preconiza a Lei Brasileira de Inclusão em seu artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais. (BRASIL, 2015)

Todos os atores, participantes do cotidiano escolar e, que estão diretamente envolvidos com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência precisam analisar suas práticas e metodologias na busca por um saber inclusivo e centrado no aluno, compreendendo que essa análise não se esgota, e precisará estar em constante processo dialógico. Nesse cenário, o diretor escolar destaca-se por suas atribuições, pois “O diretor escolar é o gestor responsável pela mediação entre os aspectos administrativos e pedagógicos da escola, assegurando que os processos educativos ocorram de maneira integrada e eficaz” (LUCK, 2009). Conforme estudos de Amaral e Castro, “o diretor de escola pública, no Brasil, é um burocrata de médio escalão” e “são relevantes na implementação das políticas públicas” (2024, p. 02). Pautado nessas definições, o diretor assume um papel de protagonista no espaço escolar, garantindo que as políticas públicas tornem-se, de fato, mecanismos para assegurar o direito de cada cidadão no ambiente escolar.

No Brasil, no decorrer da sua cronologia, foram desenvolvidos movimentos para a Educação Especial fortemente ancorados no modelo médico. Após a diversidade de movimentos societários e públicos, o país vem elaborando legislações que garantam o direito e a participação de todos, construindo políticas de uma educação em uma perspectiva inclusiva que possa evidenciar o acesso do estudante ao currículo e o seu direito de apropriação aos saberes escolares. Segundo Keyes e Owens-Johnson (2003), existem dois tipos de planejamento, um centrado na instituição e outro centrado na pessoa. O planejamento centrado no serviço/agência geralmente é realizado por profissionais responsáveis pelo processo de planejamento. Embora seja basilar, em virtude de razões burocráticas, acaba fugindo do seu objetivo principal: o desenvolvimento do aluno. Em contrapartida, o planejamento centrado na pessoa é feito de forma colaborativa. Compreendendo a escola como lócus privilegiado da construção dos saberes e da diversidade, o diretor, sob muitas óticas, é considerado um exemplo e tem o papel de atuar como articulador do processo inclusivo, incentivando e participando deste planejamento colaborativo, compreendendo o sujeito em todas as potencialidades. O diretor é o ponto de partida e de sustentação desses fazer. É através dele que, dentro do espaço escolar, se dissemina o valor da inclusão com suas atitudes diárias de acolhimento às famílias, exercitando a escuta aos professores, dialogando com os estudantes e garantindo que as decisões sejam tomadas com empatia e

responsabilidade. Mais do que responsável pela instituição, o diretor é articulador de ações, parcerias e o propositor de soluções, organizando a escola para que ela esteja preparada física, pedagógica e emocionalmente para receber a todos. Num processo reflexivo entendemos que quem identifica as necessidades, busca apoios, promove encontros formativos e assegura que a inclusão aconteça de verdade (LIBÂNEO, 2004). É de fundamental importância que este sujeito, de múltiplas responsabilidades, compreenda seu papel mobilizador no espaço escolar e seja um removedor de qualquer tipo de barreira que possa impedir o processo inclusivo.

Nenhuma escola inclusiva se constrói sem um planejamento, sem comprometimento, sem conhecimento. O diretor que almeja a transformação da educação, garantindo que a escola perpassa das fases de exclusão, segregação, integração e desempenhe sua função inclusiva, precisa garantir que o Projeto Político Pedagógico (PPP) reflita a proposta inclusiva e contemple ações voltadas para a diversidade, a flexibilização curricular e a acessibilidade (PARO, 2001). Da mesma forma, é papel do gestor promover e incentivar a formação continuada para sua equipe, ampliando o conhecimento sobre práticas inclusivas e fortalecendo a segurança dos profissionais no trabalho para a diversidade.

A inclusão se faz, também, com recursos, adaptações e acessibilidade, e o gestor precisa estar atento a essas demandas, articulando junto aos seus mantenedores e outras instituições parceiras os apoios necessários.

## PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE GARANTIA DE DIREITOS

Construir e manter uma escola inclusiva atravessa a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, onde a reflexão sobre as transformações educacionais são discutidas e alinhadas às práticas, uma vez que a escola sofreu diversas transformações sociais, no entanto, em alguns momentos, ainda insiste manter práticas que não condizem com as demandas atuais. As pessoas com deficiência têm ocupado os espaços que por anos foram impedidos, em especial os espaços sociais como a escola. Neste contexto histórico a direção escolar deve assumir seu papel de forma coerente e liderar o processo inclusivo em todos os espaços da escola. Desde a chegada desses sujeitos até o seu processo de escolarização, os movimentos na escola devem ir para além dos conteúdos curriculares, buscando um processo de alfabetização para a vida. As barreiras físicas sempre nos demandam mais atenção, no entanto, as barreiras atitudinais são as que mais devem ser observadas, pois vivenciamos um tempo/espaço no qual a pessoa com deficiência era mantida à margem de todo e qualquer processo. O Projeto Pedagógico da Escola, “é o principal instrumento da gestão

escolar, devendo ser construído coletivamente e atualizado periodicamente, com base na realidade e nas demandas da comunidade escolar.” (BRASIL, 2006.).

Observando os princípios da gestão democrática e da finalidade do PPP, este instrumento deve conter claramente a reflexão da escola sobre o processo inclusivo bem como suas ações para eliminação de todas as barreiras para a garantia de aprendizagem e permanência dos estudantes, observando a qualidade e equidade das ações. O processo inclusivo é desafiador, complexo e contínuo, portanto, para a garantia da perenidade dessa ação no âmbito escolar e sua expansão para fora dos muros da escola, é necessário reflexões e ações coletivas.

*O Projeto Político-Pedagógico é a organização intencional e sistemática das ações da escola em função de fins definidos coletivamente, de forma consciente, coerente e responsável, considerando a realidade concreta e tendo em vista a transformação dessa realidade.” (VASCONCELLOS,2000).*

O Projeto Político Pedagógico - PPP como instrumento norteador do fazer pedagógico da escola, necessita ser acompanhado, avaliado e reestruturado com a participação de todos que fazem parte da ação educativa. O PPP é a identidade da escola, estabelecendo as diretrizes básicas e a direção que a escola deverá seguir. Ele formaliza um compromisso assumido por professores, funcionários, representantes de pais e alunos em torno do mesmo projeto educacional e neste sentido a participação de todos os envolvidos é fundamental.

A participação democrática é a via mais legítima para a melhoria da qualidade do ensino, pois

entre outros desafios a serem, cotidianamente, vencidos por todos os que elegem a qualidade social da educação como elemento vital dos compromissos assumidos, estão: primeiro, oferecer educação para todos, em todas as idades; segundo, eliminar as barreiras, tangíveis e intangíveis, que promovem a exclusão escolar, as quais vão desde a humilhação psicológica a que potenciais educandos e familiares são submetidos quando buscam a escola, até as discriminações raciais, sexuais, a fome, a falta do transporte escolar, as estradas inadequadas e as exigências exacerbadas de aquisição dos materiais escolares e fardamentos. (BRASIL, 2006, p. 23)

Considerando tal perspectiva,

essa concepção de administração escolar, voltada para transformação social, contrapõe-se à manutenção da centralização do poder na instituição escolar e nas demais organizações, primando, portanto, pela participação dos seus usuários, na gestão da escola e na luta pela superação da forma como a sociedade está organizada. Isso implica repensar a concepção de trabalho, as relações sociais estabelecidas no interior da escola, a forma como ela está organizada, a natureza e especificidade do trabalho pedagógico e da instituição escolar e as condições reais de trabalho nessa instituição. (Oliveira et al (2012, p. 4))

Ao gestor cabe o papel de mediador no espaço educacional fortalecendo a responsabilidade de todos os atores envolvidos no processo de ensino e, segundo Oliveira et al (2012, p. 6),

a ideia básica é a da gestão como um processo de idas e vindas, construído por meio da articulação entre os diferentes atores, que vão tecendo a feição que esse processo vai assumindo. A gestão democrática é a expressão de um aprendizado de participação pautado pelo dissenso, pela convivência e respeito às diferenças em prol do estabelecimento de espaços de discussão e deliberação coletivos.

Construir a escola com princípios inclusivos perpassa pela gestão democrática, pela garantia de direitos e pela perenidade. Neste âmbito, os processos tecnológicos, são importantes ferramentas, pois segundo Lévy, “Tecnologia é toda extensão do corpo humano, toda ferramenta criada com o intuito de ampliar a capacidade humana de ação, percepção ou pensamento.” (LÉVY,1993). Pensar em tecnologia é ampliar o olhar para além dos aparelhos tecnológicos, mas compreender que, qualquer ação criada para melhoria da qualidade de vida da pessoa é tecnologia.

## O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Vivemos um momento crucial na educação, momento de transformação oriunda da Pandemia. Um boom de tecnologia. O avanço tecnológico da educação que prevíamos gradativamente, em anos, está disponível para uso, agora. Estas profundas mudanças que vivemos na educação são impulsionadas pela transformação digital, pelas novas demandas sociais e pela ampliação do debate sobre os direitos de aprendizagem e à convivência em ambientes inclusivos. A tecnologia, neste contexto, assume o papel estratégico, não apenas como ferramenta pedagógica, mas também como recurso de acessibilidade e ampliação de oportunidades de aprendizagem para nossos alunos. Neste cenário, o gestor escolar assume um papel estratégico: o de conduzir a escola para uma cultura inclusiva, ética e inovadora, onde ninguém fique de fora.

O diretor deve ser o articulador desse processo. Suas práticas e posturas podem incentivar a formação continuada dos profissionais da escola, investir na aquisição de materiais e equipamentos e principalmente fomentar o olhar afetivo e sensível para as necessidades de cada estudante. Essa visão se sustenta numa simples afirmação: nenhum recurso, planejamento ou investimento tecnológico se sustenta sem o comprometimento humano. Sem este olhar, sobre e para o aluno, não se faz a inclusão de verdade. A inclusão depende da dedicação da equipe escolar, da escuta atenta das famílias e da construção de vínculos afetivos com os alunos.

Certamente que é sempre bom ter a tecnologia a nosso favor. Somos “imigrantes digitais”, ou seja, “pessoas que não nasceram digitais e que não vive uma vida digital de maneira substancial, mas estão encontrando seu caminho no mundo digital.” (PALFREY, GRASSER, 2011, p. 47) Contudo, recebemos na escola, em nossas salas de aulas, alunos “nativo digital”, aqueles nascidos a partir de 1980 (PRENSKY, 2001; PALFREY, GRASSER, 2011), alunos que já utilizam fora do ambiente escolar ferramentas digitais disponíveis e não possuem qualquer receio em utilizar desde o primeiro contato que tenham com o recurso. A tecnologia está posta e precisamos entender essa relação com todos os nossos alunos e como podemos utilizá-la para fortalecer a aprendizagem. É necessário que o diretor entenda este contexto para planejar as ações na escola. Este planejamento de uso na escola deve ser o potencializador da aprendizagem e não apenas um modismo, deve ser usado com intencionalidade pedagógica criando oportunidades e estratégias para que a tecnologia seja inserida no currículo de forma reflexiva, crítica e alinhada aos objetivos pedagógicos da escola. O gestor realiza o papel de organizador, mediador e incentivador destas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e deve fazê-lo de forma consciente, significativa e inclusiva.

## RELAÇÃO COM O SABER, TECNOLOGIA E INCLUSÃO: A MEDIAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

O saber precisa ter um sentido, pois uma informação sem sentido não é saber (CHARLOT, 2000). Aprender é estabelecer conexões, vínculos com o que realmente é interessante para os nossos alunos. Qual aula interessaria ou incluiria todos os alunos de uma sala de aula? Uma turma tem um quadro com textos e perguntas para copiar e responder, a outra o professor mostrou um vídeo sobre o assunto e propôs um jogo da memória interativo no tablet da escola com perguntas e respostas sobre o tema. De qual aula você, enquanto aluno, gostaria de assistir e participar? Qual faria sentido e criaria uma relação com o saber levando à aprendizagem? São alunos “nativos digitais” e que tem na tecnologia sua forma de vida.

Charlot (2000) nos lembra que aprender é estabelecer uma relação com o saber que faz sentido para o sujeito. Essa relação é construída socialmente, a partir das experiências, interesses e contextos de vida do aluno. Assim, as práticas pedagógicas precisam dialogar com a realidade dos estudantes, para que se sintam parte do processo e reconheçam valor no conhecimento escolar.

Essa é uma reflexão fundamental para os professores em seu cotidiano escolar, pois envolve a construção de aulas que sejam interessantes, motivadoras e que despertem nos estudantes o desejo de aprender e se apropriar do

conhecimento. Para isso, é essencial que o educador explore diferentes estratégias e recursos metodológicos, capazes de mobilizar intelectualmente os alunos e tornar o processo de aprendizagem dinâmico e acessível. Vale lembrar que cada estudante carrega suas próprias experiências, vivências e formas de se relacionar com o saber, o que exige uma prática pedagógica inclusiva, atenta às múltiplas maneiras de aprender e de construir conhecimento. O saber precisa ter significado e valor para o sujeito, e cabe ao gestor escolar promover oportunidades que favoreçam este encontro.

O Gestor precisa ter prioridade na sua busca por formação continuada, sempre que necessário. Se não sabe, o gestor deve buscar a formação para saber, se não entende como faz, ele precisa estudar o funcionamento para aplicar, se não conhece a tecnologia ele deve ter a humildade de buscar quem conhece e participar desta ação colaborativa para fomentar na sua escola uma educação inclusiva e tecnológica que não deixa ninguém fora dela. Você é o exemplo para sua comunidade escolar.

Sim, são muitos os desafios do Gestor. Muito trabalho. Mas, sua atuação frente a esta demanda é essencial. Nada de dizer que a escola tal é melhor para inclusão, de dizer que seus professores não estão preparados, que já são muitos alunos incluídos. Faça acontecer. Promova a formação dos professores, entenda as Políticas de Educação Inclusiva, conheça tecnologias que ajudem no processo de aprendizagem de todos e principalmente tenha um olhar afetivo e centrado nos alunos. Ninguém fica de fora desta escola quando o aluno é reconhecido, respeitado e tem assegurado o direito de aprender em um ambiente preparado para acolher suas diferenças. A tecnologia é a aliada. A escuta e o comprometimento humano é essencial para o processo de aprendizagem.

Uma escola onde todos estão inseridos no processo trata todos os conhecimentos como potencialidades para a formação. Somos todos sujeitos do conhecimento. O diretor escolar é esse sujeito que contribui, agrega e constrói práticas e culturas na escola. O Gestor tem o protagonismo na transformação da sua unidade escolar. O primeiro que precisa saber conhecer e fazer é VOCÊ, GESTOR!

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão de verdade se revela nos pequenos gestos: um olhar atento para um aluno mais quieto, a escuta de uma mãe preocupada, o incentivo a um professor que tenta novas estratégias. Mesmo com os desafios do cotidiano da unidade escolar, o gestor precisa acompanhar de perto a vida escolar de todos, percebendo as necessidades, valorizando os avanços e garantindo que ninguém fique à margem, NINGUÉM FIQUE DE FORA DESTA ESCOLA.

A escola que estamos construindo, onde estamos sendo os autores das histórias futuras, percebe o sujeito em sua totalidade. Já não estamos em um tempo histórico onde o aluno era visto como “uma folha em branco” e o aluno com deficiência visto como uma “pedra no caminho”. Estes discursos não cabem mais. O tempo histórico é outro, o conceito de inclusão vem sendo aprimorado ao longo dos últimos anos e fazendo com que todos entendam seu papel social frente aos novos desafios que são propostos as nossas escolas.

Quando a escola assume esse compromisso coletivo, ela se transforma em um espaço de pertencimento. E é isso que queremos: um ambiente onde a diversidade seja celebrada, as diferenças sejam respeitadas e todas as crianças, jovens e adultos possam aprender e serem felizes.

Na escola onde ninguém fica de fora, o gestor não é apenas aquele que administra, mas aquele que inspira. É o profissional que enxerga possibilidades onde outros veem limites e que acredita que toda criança é capaz de aprender, desde que sejam oferecidas as condições adequadas.

Diante dos desafios contemporâneos da educação, marcados por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas, a construção de uma escola inclusiva demanda o envolvimento de todos os sujeitos do contexto escolar — especialmente da gestão. O diretor escolar, ao exercer uma liderança democrática, dialógica e comprometida com a justiça social, desempenha papel central na implementação de práticas que garantam o direito à educação de todos os estudantes, em consonância com os princípios da equidade, da valorização da diversidade e da não discriminação.

Conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), em seu Art. 3º, é dever da educação nacional assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, respeitando a diversidade dos educandos. Alinhado a esse princípio, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em sua Meta 4, reforça o compromisso com a universalização do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) também destaca a importância da gestão escolar na promoção de uma cultura inclusiva, na reorganização do trabalho pedagógico e na formação continuada dos professores. Nesse sentido, autores como Mantoan (2006) e Stainback e Stainback (1999) reforçam que o diretor precisa assumir uma postura de liderança ética e política, que incentive práticas colaborativas e o rompimento com modelos excludentes de ensino.

Mais do que um gestor técnico, o diretor é um articulador de saberes, mediador de relações e promotor de uma cultura escolar que reconhece a

diversidade como potência formativa. Em tempos de transformação educacional, é urgente que essa liderança esteja pautada pela escuta ativa, pelo diálogo e pela corresponsabilidade, contribuindo para a consolidação de uma escola que não apenas acolhe as diferenças, mas as valoriza como elemento constitutivo de uma educação de qualidade social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.).

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 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: abril/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (2014-2024): Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: abril/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: abril/2025.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

DAVIS, Cláudia. *Gestão escolar e qualidade do ensino: desafios e perspectivas*. Campinas: Papyrus, 1995.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 5. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. *Organização da Educação Escolar no Brasil na Perspectiva da Gestão Democrática*. [S.l.: s.n.], 2012.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.

PALFREY, John, GASSER, Urs. *Nascidos na Era Digital: Entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RODRIGUES, David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNESCO (2009). *Diretrizes sobre políticas de inclusão na educação*. Paris: UNESCO.

AMARAL, Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de. *Diretores de escola e as credenciais meritocráticas :Desafios na seleção do burocrata de médio escalão*. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/2122/993>.

# METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO DE CASO

*Raimundo Arlindo Baixa de Amorim<sup>1</sup>*

*Cymere Maria Costa do Nascimento<sup>2</sup>*

*Wagner Lima de Macena<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A educação nos anos iniciais desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Nesse sentido, metodologias ativas têm sido exploradas como estratégias para promover um aprendizado mais significativo e engajador. Segundo Johnson et al. (2014), a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação são exemplos de metodologias que podem transformar a experiência educacional, incentivando a colaboração, a criatividade e a autonomia dos alunos.

A educação nos anos iniciais desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, influenciando diretamente seu crescimento cognitivo, social e emocional. Essa fase inicial da educação é fundamental para estabelecer bases sólidas de aprendizagem e para moldar atitudes positivas em relação ao conhecimento e à escola. Nas últimas décadas, tem havido um crescente interesse em metodologias que não apenas transmitam conteúdos, mas que também engajem os alunos de maneira ativa e significativa em seu próprio processo de aprendizagem. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como uma abordagem promissora, pois colocam o aluno no

---

1 Graduado em Licenciatura Plena em Matemática - Faculdades de Guarulhos - SP. Especialização em Ensino de Matemática Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão - PE – UNIVISA. E-mail: professoraimundo2012@hotmail.com.

2 Graduada em Letras. Especialista em Alfabetização e linguagens E-mail: cymeresozinha@hotmail.com.

3 Licenciado em Matemática pela UEPB e Bacharel em Engenharia Civil pela UEPB Especialista em Educação Matemática pela CINTEP, Especialista em Fundamentos da Educação pela UEPB em Gerenciamento de Obras e Master BIM pela FIP e em Segurança e Saúde do Trabalho pela FIP; Mestrando em Ciências da Educação – ESL. Professor duplamente concursado do Governo do Estado da Paraíba como professor de matemática. E-mail: wagnerweb1@hotmail.com.

centro do processo educacional, incentivando a participação ativa, a colaboração e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI.

A aprendizagem baseada em projetos é uma das metodologias ativas mais destacadas na literatura educacional. Ela envolve os alunos em investigações complexas e projetos que exigem a aplicação prática de conhecimentos adquiridos em situações do mundo real. Segundo Krajcik e Shin (2014), a ABP não só promove a compreensão conceitual profunda, mas também fortalece habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração. Em um estudo de caso sobre a implementação de ABP nos anos iniciais, seria interessante explorar como os alunos respondem à autonomia oferecida pelo método, desenvolvendo projetos que refletem seus interesses pessoais e exploram questões relevantes para suas vidas cotidianas.

A implementação bem-sucedida de metodologias ativas nos anos iniciais requer um compromisso significativo por parte dos educadores, que precisam ser capacitados e apoiados para adotar novas abordagens pedagógicas. Horn & Staker (2011) destacam a importância do desenvolvimento profissional contínuo e da colaboração entre professores para criar ambientes de aprendizagem inovadores e eficazes. Um estudo de caso poderia investigar os desafios e as melhores práticas na formação de professores para o uso de metodologias ativas, identificando estratégias eficazes para a integração dessas abordagens no currículo escolar.

Em conclusão, um estudo de caso sobre metodologias ativas no ensino dos anos iniciais pode proporcionar insights valiosos sobre como essas abordagens podem ser implementadas de maneira eficaz para melhorar o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Ao explorar exemplos concretos de escolas ou salas de aula que adotam ABP, gamificação ou outras práticas ativas, podemos entender melhor os benefícios, desafios e oportunidades oferecidas por essas metodologias no contexto educacional atual. Essa investigação pode não apenas informar práticas pedagógicas futuras, mas também contribuir para o avanço contínuo da qualidade da educação nos anos iniciais.

## **2. METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS**

Metodologias ativas têm ganhado destaque na educação contemporânea por seu potencial em transformar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente nos anos iniciais da educação básica. Essas abordagens colocam o aluno no centro do processo educacional, promovendo um aprendizado mais significativo e engajador. Segundo Johnson et al. (2014), a aprendizagem baseada em projetos e outras metodologias ativas têm o poder de incentivar a curiosidade natural das crianças e promover um ambiente de aprendizagem colaborativo e participativo.

Na educação infantil e nos anos iniciais, é fundamental reconhecer que os alunos estão em um estágio crucial de desenvolvimento, onde as bases para habilidades cognitivas, sociais e emocionais são estabelecidas. Métodos tradicionais de ensino, como a transmissão direta de conteúdo, muitas vezes não conseguem captar plenamente a atenção e o interesse das crianças nessa faixa etária. Em contrapartida, a utilização de metodologias ativas, como destacado por Freire (2017), permite que as crianças se tornem protagonistas de seu próprio aprendizado, explorando temas de seu interesse e construindo conhecimento de maneira significativa.

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma dessas metodologias ativas que se destaca. Segundo Krajcik e Shin (2014), a ABP envolve os alunos em investigações complexas e projetos que demandam a aplicação prática de conhecimentos adquiridos. Em sala de aula, isso se traduz na criação de situações desafiadoras e contextualizadas, onde os estudantes têm a oportunidade não apenas de aprender conceitos acadêmicos, mas também de desenvolver habilidades como resolução de problemas, colaboração e comunicação.

Outra abordagem ativa relevante é a gamificação, que utiliza elementos de jogos para motivar e engajar os alunos no processo de aprendizagem. Deterding et al. (2011) argumentam que a gamificação pode transformar a experiência educacional ao tornar as atividades mais envolventes e proporcionar feedback imediato e gratificante. Na prática, isso significa integrar desafios, competições e recompensas em tarefas acadêmicas, incentivando os alunos a persistirem em suas atividades com entusiasmo e dedicação.

A implementação de metodologias ativas nos anos iniciais não apenas melhora o engajamento dos alunos, mas também fortalece sua autonomia e capacidade de aprender de forma independente. Landers e Landers (2014) observam que a introdução de elementos de jogo na educação pode aumentar a motivação intrínseca dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e estimulante. Isso é especialmente relevante em um contexto onde o desenvolvimento de habilidades socioemocionais é tão crucial quanto o domínio de habilidades acadêmicas.

Além dos benefícios óbvios para os alunos, as metodologias ativas também desafiam os educadores a assumirem papéis facilitadores e orientadores em vez de apenas transmissores de conhecimento. Horn & Staker (2011) argumentam que o ensino híbrido, que combina métodos presenciais e online, permite uma personalização mais eficaz do aprendizado, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos e utilizando tecnologias de maneira estratégica. Isso cria um ambiente onde a diversidade de estilos de aprendizagem é respeitada e onde cada aluno pode progredir em seu próprio ritmo.

Em conclusão, as metodologias ativas oferecem um caminho promissor para revolucionar a educação nos anos iniciais, proporcionando não apenas um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, mas também preparando os alunos com habilidades essenciais para o século XXI. Ao promover a participação ativa, a colaboração e a aplicação prática do conhecimento, essas abordagens não só aumentam o sucesso acadêmico, mas também capacitam os alunos a se tornarem pensadores críticos e cidadãos responsáveis em um mundo em constante mudança.

As metodologias ativas representam uma mudança significativa na forma como os alunos interagem com o conhecimento desde os primeiros anos escolares. Ao invés de simplesmente absorver informações de forma passiva, as crianças são desafiadas a explorar, questionar e descobrir por si mesmas. Essa abordagem não apenas aumenta a motivação intrínseca dos estudantes, como também os prepara para enfrentar desafios complexos ao longo de suas vidas acadêmicas e profissionais (Johnson et al., 2014).

A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, permite que os alunos mergulhem em questões que são significativas para eles, o que pode aumentar drasticamente seu nível de interesse e engajamento. De acordo com Krajcik e Shin (2014), “a ABP não só promove a compreensão conceitual, mas também desenvolve habilidades de investigação e solução de problemas, essenciais para o sucesso no mundo moderno”. Isso é particularmente importante nos anos iniciais, onde as crianças estão começando a desenvolver suas identidades acadêmicas e intelectuais.

Para superar esses desafios, é crucial que escolas e educadores recebam suporte contínuo e incentivo institucional para explorar novas abordagens pedagógicas. Pesquisas adicionais são necessárias para entender melhor como adaptar metodologias ativas a diferentes contextos educacionais e culturais, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de alta qualidade que promova seu pleno potencial (Barrows & Tamblyn, 1980).

Em suma, as metodologias ativas representam não apenas uma mudança na forma como ensinamos, mas também na forma como os alunos aprendem e se engajam com o conhecimento. Ao capacitar os alunos com habilidades de pensamento crítico, colaboração e autonomia, essas abordagens estão preparando a próxima geração de líderes, inovadores e cidadãos responsáveis em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

### 3. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

A aprendizagem baseada em projetos envolve a realização de atividades práticas e investigativas, nas quais os alunos exploram problemas do mundo real e desenvolvem soluções de forma colaborativa (Krajcik & Shin, 2014). Esta abordagem não apenas promove o domínio de conteúdos curriculares, mas também habilidades como trabalho em equipe, comunicação e pensamento crítico.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia educacional que coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem ao envolvê-los em projetos complexos e significativos. Nessa abordagem, os estudantes são desafiados a explorar questões do mundo real, identificar problemas, realizar investigações e desenvolver soluções colaborativas. A essência da ABP reside na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, promovendo não apenas a compreensão dos conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais como trabalho em equipe, comunicação e pensamento crítico.

Cada projeto na ABP é projetado para ser autêntico e relevante, permitindo que os alunos vejam a conexão entre o que estão aprendendo na sala de aula e sua aplicação no mundo real. Isso não só aumenta a motivação dos alunos, mas também os capacita a enfrentar desafios de maneira mais eficaz, preparando-os para situações complexas que possam encontrar no futuro acadêmico e profissional. Ao trabalhar em projetos, os estudantes assumem papéis ativos na definição de objetivos, na tomada de decisões e na avaliação dos resultados, o que fortalece sua responsabilidade e autoconfiança.

Além de desenvolver habilidades práticas e cognitivas, a ABP fomenta um aprendizado profundo e duradouro. Os alunos não apenas absorvem informações, mas também se engajam em processos reflexivos que os incentivam a integrar novos conhecimentos com suas experiências prévias e a adaptar suas abordagens conforme necessário. Esse ciclo de investigação, criação e revisão contínua permite que os alunos internalizem conceitos de maneira mais completa e significativa, proporcionando uma base sólida para aprendizados futuros.

Por fim, a Aprendizagem Baseada em Projetos não apenas transforma a dinâmica tradicional de ensino-aprendizagem, mas também contribui para uma educação mais alinhada com as demandas do século XXI. Ao capacitar os alunos com habilidades de resolução de problemas e colaboração, a ABP não apenas prepara indivíduos para serem aprendizes ao longo da vida, mas também agentes de mudança que estão preparados para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

## 4. DESENHO DO ESTUDO

Este estudo utilizou uma abordagem qualitativa, com um estudo de caso único. Foi selecionada uma turma do primeiro ano do ensino fundamental com 15 estudantes, da Escola Municipal Antônia Vieira de Moura Limoeiro PE onde foram implementadas atividades de aprendizagem baseada em projetos e gamificação durante um período de seis semanas.

Para iniciar o estudo, foi escolhida uma turma específica do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública. A seleção da turma foi feita levando em consideração a disponibilidade para participar das atividades propostas, que consistiam em um mix de aprendizagem baseada em projetos e gamificação. O objetivo era explorar como essas abordagens poderiam impactar o engajamento e o aprendizado dos alunos ao longo de um período de seis semanas.

Durante as primeiras semanas do estudo, os professores e pesquisadores envolvidos apresentaram aos alunos o conceito de aprendizagem baseada em projetos. Isso envolveu a formulação de atividades desafiadoras e contextualmente relevantes, que incentivaram os alunos a explorar temas de interesse através de investigações próprias. Os projetos foram cuidadosamente desenhados para se alinharem com os objetivos curriculares do primeiro ano do ensino fundamental, garantindo assim a relevância educacional das atividades.

Simultaneamente, foi introduzida a gamificação como estratégia para motivar os alunos e promover um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo. Elementos como pontos, níveis e recompensas foram incorporados às atividades, transformando o processo de aprendizagem em uma experiência lúdica e envolvente. Os jogos e desafios foram projetados para não apenas reforçar os conceitos aprendidos através dos projetos, mas também para estimular a colaboração entre os alunos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Ao longo das seis semanas, os pesquisadores observaram e registraram o progresso dos alunos, coletando dados qualitativos através de observações participativas, entrevistas e registros de diário dos professores. Esses dados foram analisados para avaliar o impacto das atividades de aprendizagem baseada em projetos e gamificação no engajamento dos alunos, na sua compreensão dos conteúdos curriculares e no desenvolvimento de competências mais amplas. O estudo proporcionou insights valiosos sobre como essas metodologias podem ser aplicadas de forma eficaz no contexto educacional, contribuindo para o enriquecimento da prática pedagógica e para a promoção de um aprendizado mais significativo e motivador.

## 5. ENGAJAMENTO DOS ALUNOS

Durante a implementação das metodologias ativas, observou-se um aumento significativo no engajamento dos alunos nas atividades escolares. Os estudantes demonstraram maior entusiasmo em participar das aulas, mostraram-se mais motivados para aprender e apresentaram uma atitude mais colaborativa com seus colegas.

Os dados foram coletados por meio de observações participantes, registros em diários de campo e entrevistas semiestruturadas com os professores e os alunos participantes. As informações foram analisadas utilizando análise de conteúdo para identificar padrões e tendências emergentes.

A implementação de metodologias ativas na educação dos anos iniciais tem demonstrado um impacto significativo no engajamento dos alunos em suas atividades escolares. Ao invés de serem meros receptores de informações, os alunos se tornam protagonistas ativos em seu processo de aprendizagem, o que promove um entusiasmo renovado e uma motivação intrínseca para participar das aulas. A abordagem centrada no aluno encoraja-os a explorar tópicos de interesse pessoal, o que naturalmente aumenta seu envolvimento nas atividades escolares. Segundo Johnson et al. (2014), a participação ativa dos alunos é essencial para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal.

A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, oferece oportunidades para que os alunos investiguem questões que são relevantes e significativas para eles. Essa relevância pessoal e contextualizada dos projetos não apenas aumenta a motivação dos alunos, mas também os incentiva a se comprometerem mais profundamente com as tarefas acadêmicas. Como apontado por Krajcik e Shin (2014), os projetos proporcionam um contexto rico para a aprendizagem, onde os alunos podem aplicar conceitos teóricos a situações práticas, promovendo assim uma compreensão mais profunda e duradoura.

Além disso, a gamificação na educação tem se mostrado uma poderosa ferramenta para aumentar o engajamento dos alunos. Elementos de jogos, como recompensas, competições e desafios, são incorporados às atividades acadêmicas, transformando-as em experiências mais envolventes e divertidas. Segundo Deterding et al. (2011), a gamificação estimula a participação dos alunos ao oferecer feedback imediato e gratificações tangíveis, o que pode aumentar significativamente a persistência e o foco nas tarefas escolares.

A colaboração entre os alunos também é facilitada por metodologias ativas, especialmente em projetos colaborativos. À medida que os alunos trabalham juntos para resolver problemas complexos, eles desenvolvem habilidades interpessoais importantes, como comunicação eficaz, negociação e

trabalho em equipe. Freire (2017) destaca que a interação entre os pares não só fortalece o aprendizado acadêmico, mas também promove um ambiente escolar mais inclusivo e solidário.

Outro aspecto crucial do engajamento dos alunos é a possibilidade de escolha e autonomia nas atividades de aprendizagem. Nas metodologias ativas, os alunos frequentemente têm a oportunidade de decidir sobre os métodos e abordagens que desejam utilizar para alcançar os objetivos educacionais. Isso não apenas aumenta sua responsabilidade pelo próprio aprendizado, mas também os capacita a desenvolver habilidades de autorregulação e autoavaliação (Landers & Landers, 2014).

No contexto das metodologias ativas, o papel do professor se transforma em um facilitador do aprendizado, guiando e apoiando os alunos em vez de simplesmente fornecer informações. Horn & Staker (2011) argumentam que “os educadores que adotam metodologias ativas precisam estar preparados para oferecer suporte personalizado e adaptar as atividades de acordo com as necessidades individuais dos alunos, o que pode aumentar significativamente a eficácia do ensino.

Além dos benefícios individuais para os alunos, o engajamento promovido pelas metodologias ativas pode ter impactos positivos mais amplos na cultura escolar. À medida que os alunos se tornam mais motivados e envolvidos em suas aprendizagens, a atmosfera geral da escola tende a se tornar mais positiva e colaborativa. Isso cria um ciclo de reforço positivo, onde o entusiasmo dos alunos pelo aprendizado contagia outros colegas e professores, promovendo um ambiente de aprendizagem vibrante e estimulante (Thomas, 2019).

No entanto, é importante reconhecer que a implementação bem-sucedida de metodologias ativas requer um compromisso significativo de tempo, recursos e formação para os educadores. A transição de um modelo de ensino mais tradicional para abordagens ativas pode exigir ajustes na estrutura curricular, na avaliação do desempenho dos alunos e no desenvolvimento profissional contínuo dos professores (Barrows & Tamblyn, 1980).

A pesquisa contínua sobre os efeitos das metodologias ativas no engajamento dos alunos é fundamental para informar práticas educacionais eficazes. Estudos empíricos têm mostrado consistentemente que alunos envolvidos ativamente em seu aprendizado tendem a demonstrar maior retenção de conhecimento, habilidades mais desenvolvidas de resolução de problemas e uma predisposição maior para continuarem aprendendo ao longo da vida (Barrows & Tamblyn, 1980).

Em resumo, o aumento do engajamento dos alunos através de metodologias ativas não é apenas um objetivo educacional desejável, mas

também uma necessidade para preparar os alunos para os desafios do século XXI. Ao criar ambientes de aprendizagem que valorizam a participação ativa, a colaboração e a autonomia dos alunos, as escolas podem cultivar uma geração de indivíduos motivados, críticos e criativos, prontos para contribuir de maneira significativa para a sociedade.

## 6. CONCLUSÃO

Este estudo destaca a eficácia das metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos e gamificação, na promoção do engajamento e aprendizado dos alunos nos anos iniciais. Ao incorporar essas abordagens no ensino, os educadores podem não apenas melhorar a experiência educacional dos estudantes, mas também prepará-los melhor para os desafios do século XXI. Futuras pesquisas devem continuar explorando diferentes contextos e metodologias para ampliar nossa compreensão sobre como melhorar a qualidade da educação básica.

Além de evidenciar os benefícios das metodologias ativas, este estudo também ressalta a importância de adaptar as práticas educacionais às necessidades e interesses dos alunos. A aprendizagem baseada em projetos permitiu que os estudantes explorassem tópicos de maneira mais autêntica e significativa, enquanto a gamificação proporcionou um ambiente de aprendizado que incentivou a colaboração e a persistência na resolução de problemas. Essas estratégias não apenas aumentaram o envolvimento dos alunos nas atividades escolares, mas também fortaleceram sua autonomia e habilidades de pensamento crítico, preparando-os para serem aprendizes ao longo da vida.

Adicionalmente, os resultados deste estudo sugerem que a integração dessas metodologias não apenas melhora os indicadores tradicionais de desempenho acadêmico, como notas e testes, mas também promove competências essenciais para o sucesso no século XXI, como colaboração, criatividade e habilidades tecnológicas. Essa abordagem holística da educação não só prepara os alunos para enfrentar desafios futuros com confiança, mas também fortalece o compromisso dos educadores com a inovação pedagógica e a adaptação às necessidades em constante evolução da sociedade contemporânea. Portanto, incentiva-se a continuidade da pesquisa para explorar novas estratégias e aprimorar a aplicação prática dessas metodologias, visando um ensino cada vez mais inclusivo, dinâmico e eficaz.

## REFERÊNCIAS

- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., & NACKE, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”*. In Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments (pp. 9-15).
- FREIRE, P. (2017). **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra.
- JOHNSON, L., ADAMS BECKER, S., ESTRADA, V., & FREEMAN, A. (2014). **NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition**. The New Media Consortium.
- KRAJCIK, J., & SHIN, N. (2014). *Project-based learning*. In Handbook of research on science education (pp. 305-326). Routledge.
- LANDERS, R. N., & LANDERS, A. K. (2014). *An empirical test of the theory of gamified learning: The effect of leaderboards on time-on-task and academic performance*. Simulation & Gaming, 45(6), 769-785.
- THOMAS, J. W. (2019). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.

# INTEGRAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE

*Jacqueline Maria Dantas<sup>1</sup>*

*Japonaira Santos de Calderón<sup>2</sup>*

*Larrúbia Tavares Marcelino<sup>3</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira, pautada nas políticas educacionais a partir dos anos de 1990, traz no cerne das discussões fatos marcantes. Destes, podemos destacar a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei, nº 9.394/96), em que o ensino médio passa a ser a última etapa da educação básica, já que o mesmo, não era contemplado nas políticas públicas de financiamento. A educação básica passa a ser composta por este amparo legal pelo ensino infantil, fundamental e o ensino médio.

Essa nova realidade, decorrente das políticas educacionais e de financiamento, trouxe para a educação brasileira, e, particularmente, para o ensino médio, alguns desafios, quais sejam, a expansão do acesso a esta etapa de ensino do jovem de 15 a 17 anos, além de garantias para a sua permanência e sua aprendizagem.

Para aumentar e dar estabilidade a esta etapa da educação básica, em 2007 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Lei nº 11.494/2007 e o Decreto nº 6.253/2007, tornando a educação básica com maiores condições de ter nas escolas brasileiras uma educação para garantir significativos avanços,

---

1 Licenciatura e bacharelado em História (UFRN). Especialização em Educação do Campo (Ufersa). Mestra em ciências da educação. Assessora Pedagógica (SEEC/SUEM). E-mail: Jacdantas64@gmail.com.

2 Graduação em Letras: Português/Inglês. Especialização em Fundamentos Linguísticos para o Ensino da Leitura e da Escrita. Professora de Inglês do Estado do RN.

3 Formação: arte educação pela UFRN, Pedagogia pela Universidade estadual vale do Amaral. Pedagogia: pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Mestre em Ciências da Educação pela universidade Del Sol Assessora pedagógica no NECAD Núcleo de educação do campo e Diversidade. E-mail: larrubiatavares@gmail.com.

bem como, padrão de qualidade e significativos avanços em todas as instituições de ensino que ofertam ensino médio, que sejam os mesmos ministrados por meio do domínio de saberes, habilidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento do cidadão, conforme previsto no Plano Nacional de Educação.

Vivemos em meio a uma sociedade que tem vivenciado mudanças, a partir da globalização, que trouxe para a sociedade diversidades de aprendizagens e experiências culturais diversas, nos fazendo compreender que a escola também vivencia essas mudanças, já que é parte da vida dos jovens que nela estão inseridos. Nesse sentido, podemos destacar a importância de um currículo dialético, que possa no diálogo fazer a aprendizagem chegar ao conhecimento desse jovem estudante integrante deste mundo global.

[...] defende que o currículo não é, de forma alguma, um corpo neutro de conhecimentos que, por sua vez, também seriam neutros. O currículo constitui, antes disso, um território repleto de contradições e conflitos, ligado - ou até mesmo entrelaçado - às estruturas econômicas, políticas e sociais; sua organização deriva de um processo de seleção cultural particular que reflete os interesses de grupos específicos na sociedade. (Apple, 1999, p. 4)

Nesse contexto, a escola deverá buscar ser um ambiente de constantes descobertas, onde o estudante que nela esteja, sinta o prazer em estudar, que o ensino tenha como princípio norteador a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

No Rio Grande do Norte, as reflexões acerca de uma postura pedagógica no currículo de ensino médio para enfrentar essas mudanças, ocorreram efetivamente com a realização do Fórum de Gestores, ocorrido no ano de 2013, tematizando a compreensão do que é de fato currículo, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio – (DCNEM) lançadas em 2012, entendendo a sua importância no âmbito escolar e seu entorno, sem, entretanto, esquecer dos profissionais que compõem a escola, por serem os mesmos que põem as práticas curriculares na ordem do dia.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio têm na integração curricular as suas finalidades e enfoques nas dimensões: **trabalho, ciência, tecnologia e cultura**, com perspectivas de tratar o objeto de ensino estudado no alinhamento de determinados componentes curriculares por áreas de conhecimento, propostos em metodologias que envolvam eixos temáticos integradores, que proporcionem aprofundamentos sobre o objeto de estudo e em que os mesmos enfatizem a relação teoria e prática apropriando-se de um formato metodológico na qual a pesquisa seja vista como princípio educativo e letramento.

Assim, a pesquisa como princípio pedagógico com ênfase na iniciação científica e pesquisa, na leitura e no letramento e na cultura digital de forma

articulada, além de incluir a interdisciplinaridade e a contextualização como possibilidades para integrar as áreas de conhecimento, promove o ensino aprendizagem dos educandos e se propõe neste currículo a transversalizar, por meio de subprojetos, o princípio educativo de formação para a cidadania e mundo do trabalho, objetivos do Ensino Médio, implementando o Projeto de Integração Curricular – PIC.

## **2. ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO NORTE: REALIDADE E PERSPECTIVAS**

No ano de 2012, a Subcoordenadoria de Ensino Médio – SUEM, organizou o fórum de redesenho curricular de ensino médio da rede Estadual do Rio Grande do Norte, em que participaram: gestores, coordenadores pedagógicos e professores. O mesmo aconteceu por necessidade em atender as prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96, que determina no seu artigo 35 a formação humana integral do jovem estudante, assim como a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o mundo do trabalho e a cidadania como finalidades para essa etapa de ensino.

O citado fórum, veio atender a necessidade de se colocar práticas pedagógicas e inovadoras nas Escolas de Ensino Médio do Rio Grande do Norte. A reflexão acerca dessas práticas constituiu-se em um desafio para as escolas e, como meta da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, implementado nas escolas pela SUEM.

Ao tomar a decisão de organizar um fórum para redesenhar o currículo da rede estadual de ensino, a Subcoordenadoria de Ensino Médio - SUEM/ SEEC, tomou por base dados de matrícula do ensino médio no ano de 2012, que apresentava um total 118.623 estudantes. Durante a realização do fórum, observou-se a interação que passou a existir entre escolas e equipe pedagógica da SUEM, que pode inteirar-se da realidade vivenciada pelas escolas, e, assim, fazer um comparativo a partir dos diálogos que existiam nos encontros pedagógicos durante o fórum.

Nesse contexto, os representantes no fórum das 290 escolas trouxeram para o cerne da discursão pedagógica, o currículo que era produzido, dizendo os mesmos que necessitavam e muito, de inovações curriculares e acompanhamentos pedagógicos. Assim, constatou-se a existência de um fazer docente vago, solto, sem acompanhamento e que não atendia os resultados esperados quando era confrontado nas avaliações oficiais.

A SUEM, não se deixou ficar à deriva, olhando somente para os problemas que afligem a escola, e o entorno desta, buscou sim, um agir competente e medidas precisas que possam interferir no cenário atual, materializando juntamente com

as escolas, práticas inovadoras e ações que culminem com desenvolvimento desse sujeito integral, estudante da escola de ensino médio.

Para responder a essa questão desafiadora, situamos a implantação da integração curricular como meio de construir um currículo com identidade própria, tentando minimizar a problemática de romper com o currículo disciplinar, e assumir o mesmo por meio das áreas de conhecimento isso tem aparecido como ponto crucial nas nossas escolas. Assim, compreende-se que a concepção da integração curricular pressupõe entender o currículo sob o ponto de vista deste enquanto práxis, objeto dinâmico, um campo de múltiplos agentes.

De acordo com Apple e Beane (2001) cabe aos educadores, embora pressionados desenvolvem trabalhos com práticas inovadoras para encontrar repostas diferentes para resultados melhores no processo educativo.

Compreende-se, também, que não é somente os professores que devam envolver-se com as práticas inovadoras e diferenciadas para que haja influências no resultado e no desempenho das escolas, mas, todos os segmentos que compõem a escola, haja vista a compreensão de que pensar a flexibilização do currículo, tem de certa forma levado aos profissionais de ensino a repensarem também a sua própria formação. Defendemos que a proposta de redesenho curricular desenvolvida no Rio Grande do Norte, pode ser, sim, uma alternativa importante no que concerne a melhorar a qualidade do currículo escolar da rede estadual.

### **3. A MODELAGEM DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO RIO GRANDE DO NORTE**

Ao seguir as orientações legais do Ensino Médio que possui caráter de terminalidade, e tem por finalidade: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos; a preparação básica para o trabalho, e a cidadania do educando, (DCNEM, 2013) deverá ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; ao aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada área de conhecimento.

A integração curricular pode ser entendida como um processo histórico no Estado do Rio Grande do Norte, por já trazer na sua história inovação pedagógica pioneira como o “repensando o ensino médio noturno diferenciado” que tem levado os docentes a refletirem a sua prática com mais veemência e profissionalização, assim as 290 escolas de ensino médio da rede estadual do RN, desde 2014, vem trabalhando o currículo alinhado às orientações do fórum de gestores do RN, culminando, em 2015, com a organização do trabalho

pedagógico a partir do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Nessa perspectiva, professores e coordenadores pedagógicos vêm organizando em suas escolas os planos de ação pedagógica entendendo o mesmo ser um processo de planejar/replanejar e reconsiderar ações que já são desenvolvidas na escola, presentes no projeto político pedagógico e, conseqüentemente, o de integração curricular.

O Projeto de Integração Curricular implementado nas escolas de ensino médio do Rio Grande do Norte está associado ao processo de desenvolvimento de projetos interdisciplinares/articuladores dos saberes, contextualizados e com eixos temáticos entrelaçados à Iniciação Científica e Pesquisa, Letramento, Sustentabilidade, Cultura Digital, ENEM – Profissões e Carreira, Protagonismo Juvenil Empreendedor, Cultura e Arte, Saúde e Esporte.

Considera também demonstrar que seja o estudante, enquanto sujeito, o centro do currículo no desenvolvimento de competências de assimilação - participação - observação - compreensão - análise - argumentação - raciocínio lógico - sistematização de esquemas de classificação e criatividade, ou seja, objetivando o princípio formativo educativo do Ensino.

Nesse contexto, a prática curricular vai muito além das abordagens disciplinares, ressaltando que cada escola necessita elaborar suas ações didático pedagógicas a partir de um diagnóstico da situação real vivida onde se analisa o perfil do estudante, suas possibilidades, suas expectativas, suas necessidades escolares e seu cotidiano.

### 3.1 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR E O ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012), apontam para a centralidade dos jovens estudantes, enquanto sujeitos do processo educativo. No parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011) que as fundamentam, fica explícita a necessidade de uma “reinvenção” da escola visando garantir o que propõe o artigo III, ou seja, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” e também o artigo VII, “o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes”.

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nele o indivíduo vai se descobrindo, descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva

até a profissional. Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história.

Os jovens sujeitos do Ensino Médio nos trazem cotidianamente desafios para o aprimoramento do nosso ofício de educar. Entre esses desafios, encontra-se a difícil tarefa de compreensão dos sentidos aos quais os jovens elaboram o agir coletivo, em seus grupos de estilo e identidades culturais e territoriais. E na condição de sujeitos autônomos, é pertinente, então, perguntar: será que os jovens estudantes estão tendo oportunidade de exercitar, de aprender a escolher no cotidiano escolar? Quais os espaços e tempos que vêm estimulando a formação de jovens autônomos?

Nas sociedades modernas, a escola é a instituição que tem a função específica de forjar as novas gerações para a vida social. Seus tempos, espaços, métodos e estruturas são definidos com intencionalidade educativa.

O reconhecimento desse caráter histórico-cultural da formação humana nos leva, ainda, ao encontro do avanço do conhecimento científico e tecnológico, e isso significa, em termos curriculares, partir da contextualização dos fenômenos naturais e sociais, de sua significação com base nas experiências dos sujeitos, bem como na necessidade de superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e a Resolução CNE/CEB 02/2012) ao eleger as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura o toma como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Conforme essas Diretrizes, as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia inserem o contexto escolar no diálogo permanente com os sujeitos e com suas necessidades em termos de formação, sobretudo pelo fato de que tais dimensões não se produzem independentemente da sociedade e dos indivíduos, assim compreendidas, mas se constituem em um eixo pelo qual se pode atribuir sentido a cada componente curricular conferindo assim, significado a cada conceito, a cada teoria, a cada ideia.

As proposições das Diretrizes deixam evidentes que, o ensino médio adquire centralidade ao promover a compreensão do mundo do trabalho, da cultura e das inter-relações entre esses campos e o do desenvolvimento científico e tecnológico, visando potencializar capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação. Partindo desses pressupostos, as DCNEM (2012) indicam a necessidade de que se realize uma profunda discussão na escola sobre o que dialogam ou poderiam dialogar com o projeto pedagógico e com as práticas curriculares existentes na

comunidade escolar, tratando-se de reconhecer os sujeitos concretos, com sua história e realidades diversas no contexto social e territorial onde vivem.

Torna-se indispensável que as escolas, ao desenvolverem seus projetos político pedagógicos, suas propostas curriculares, se debruçam sobre questões que permitam ressignificar a instituição escolar, quando se trata do público alvo do Ensino Médio, considerando ainda, a necessidade de acolhimento de um sujeito que possui projetos de vida e expectativas explícitas com relação à motivação dos jovens e adultos diante da escola e do trabalho. É importante, pois, oferecer condições de incentivo ao retorno e à permanência dessa clientela e, sobretudo, envidar esforços para que a escola não seja abandonada pelos jovens e pelos adultos, mas pelo contrário, que ela os represente, para que esse segmento seja um local de incentivo, de desafios, de contribuição do conhecimento, enfim, de transformação social.

Nesse contexto, convém lembrarmos, a existência de jovens que estudam e trabalham, em geral, enfrentam dificuldades para conciliar as duas tarefas, nos referimos a um trabalhador, dono(a) de casa, pessoas com afazeres nos percursos de atividades rurais e urbanas, ou seja, jovens e adultos que, antes de serem estudantes, são sujeitos com diversos afazeres ao longo do dia, e estudam à noite. Entende-se que essa diferenciação, não deveria decorrer interpretações que possa indicar, que esses estudantes que na maioria das vezes escolhe a escola noturna, para completar seus estudos, possa sentir-se participe dentro das especificidades nas relações estabelecidas na escola.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando, portanto, a situação e as circunstâncias de vida dos estudantes do Ensino Médio cabe indicar e possibilitar formas de oferta e organização no currículo escolar, elementos que possam se articular na Transversalidade a partir da implementação do Projeto de Integração Curricular – PIC, cujo princípio educativo é a formação para o trabalho e o exercício da ética e da cidadania, tendo como vetor o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da tomada de decisão com sucesso do empreendedorismo e da criatividade e que nas abordagens dos conteúdos das temáticas selecionadas busquem envolver o estudante, não na configuração de um estudo sobre o trabalho como técnica, mas na direção da formação intelectual como parte para o exercício da cidadania no mercado de trabalho e no progresso propedêutico de qualificação humana.

Enfim, acreditamos que o sucesso para garantir o acesso e a permanência do estudante na escola de ensino médio, necessariamente passa por uma proposta curricular que organize conteúdo e uma alternativa de apresentar saberes diversos, considerando a história de vida dos que nesta escola se encontra.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michel, W; BEANE James, A. (org.). **O argumento por escolas democráticas**. Trad. Dinah de Alves Azevedo. In. **Escolas Democráticas**. 2.ed. p.9-43. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michel, W. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Portp Alegre: Artes Médicas, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação de Educação. Resolução CEB/CNE nº.3/98, de 26 de julho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM). Brasília: CNE, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer N. 05/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192). Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Parecer N. 03/2018. **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n. 13.415/2011**. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ceb-003-2018-11-08.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Parecer N. 03/2018. **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n. 13.415/2017**. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ceb-003-2018-11-08.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SECRETARIA Estadual de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio Noturno. Subcoordenadoria de Ensino Médio**. SUEM/SEEC. Natal, 2015.

# TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

*Diana Pires De Araújo<sup>1</sup>*

*Valdiva Batista Barbosa<sup>2</sup>*

*Eudinam Maranhão Peres Fernandes<sup>3</sup>*

*Eslane Alves Da Silva<sup>4</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as tecnologias educacionais têm desempenhado um papel cada vez mais relevante no contexto do ensino e da aprendizagem.

A incorporação de recursos digitais em ambientes educacionais — como plataformas de aprendizagem online, objetos de aprendizagem interativos, inteligência artificial e realidade aumentada — tem transformado a maneira como o conhecimento é construído, acessado e compartilhado.

Essa transformação não se limita ao uso de novas ferramentas, mas envolve uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas, exigindo novos olhares sobre o papel do professor, do aluno e dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. A incorporação de tecnologias no contexto educacional tem se intensificado cada vez mais, impulsionada pela crescente digitalização da sociedade e pelas mudanças nas demandas formativas contemporâneas. No centro dessa transformação está o processo de aprendizagem, que passa a ser mediado por dispositivos digitais, plataformas virtuais e metodologias inovadoras.

Durante a pandemia de COVID-19, milhões de estudantes no Brasil e no mundo passaram a estudar exclusivamente em ambientes digitais, evidenciando a importância das tecnologias no processo educativo e revelando desigualdades no acesso e na formação digital.

Este capítulo propõe uma reflexão crítica sobre como as tecnologias educacionais influenciam e reconfiguram o processo de aprendizagem, apontando oportunidades, desafios e implicações para a prática docente e o desenvolvimento de competências nos alunos.

---

1 anakarlacosta376@gmail.com.

2 valdivabatista1972@gmail.com.

3 Eudinam@gmail.com.

4 eslanesilva1990@gmail.com.

## 2. TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: CONCEITO E EVOLUÇÃO

A tecnologia educacional pode ser entendida como o conjunto de processos, ferramentas e recursos utilizados para apoiar, mediar e aprimorar o ensino e a aprendizagem.

Segundo Moraes (2015), trata-se de “um campo interdisciplinar que envolve o uso sistemático de conhecimentos, métodos e técnicas com o objetivo de melhorar os processos educacionais e promover aprendizagens mais significativas”. Inicialmente, a tecnologia educacional estava fortemente associada ao uso de equipamentos audiovisuais e mídias impressas; com o avanço das tecnologias digitais, no entanto, passou a englobar recursos interativos, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), plataformas adaptativas e, mais recentemente, soluções baseadas em inteligência artificial e realidade aumentada.

Nos anos 1980, projetos como o “Educom”, no Brasil, utilizaram rádios comunitárias para apoiar a alfabetização de jovens e adultos. Atualmente, recursos como o Google Classroom e plataformas de gamificação como o Kahoot! são utilizados desde a educação básica até o ensino superior.

Com a popularização da internet e a mobilidade digital, surgiram novas práticas pedagógicas, como a sala de aula invertida, o ensino híbrido e os MOOCs (Massive Open Online Courses), ampliando a autonomia dos estudantes e o alcance das ações educativas.

Atualmente, as tecnologias educacionais não apenas ampliam o acesso à informação, mas também favorecem metodologias ativas de aprendizagem, como a sala de aula invertida, o ensino híbrido e o aprendizado baseado em projetos. Essas abordagens colocam o estudante no centro do processo educativo, estimulando sua autonomia, colaboração e pensamento crítico. Como argumenta Moran (2013), “as tecnologias, quando bem integradas ao projeto pedagógico, potencializam experiências educativas mais envolventes e personalizadas”.

### 2.1 IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O uso de tecnologias no processo de aprendizagem tem potencial para tornar o ensino mais dinâmico, interativo e centrado no estudante. Ferramentas como vídeos interativos, jogos educativos, realidade aumentada e plataformas adaptativas favorecem o aprendizado significativo e personalizado.

Em uma escola pública de São Paulo, a adoção de tablets com aplicativos de matemática resultou em melhora significativa no desempenho dos alunos do 5º ano, conforme relatado em estudos de acompanhamento pedagógico (MEC, 2022).

Além disso, as tecnologias favorecem a aprendizagem colaborativa por meio de fóruns, redes sociais educativas e projetos interdisciplinares mediados por plataformas digitais, promovendo a construção coletiva do conhecimento. De acordo com Valente (2005), a tecnologia, quando bem utilizada, favorece a construção ativa do conhecimento, ao proporcionar ambientes de aprendizagem que estimulam a exploração, a resolução de problemas e a reflexão crítica.

Além disso, estudos como o de Moran (2013) destacam que o uso de recursos digitais contribui para o aumento do engajamento e da motivação dos alunos, uma vez que introduzem elementos multimídia e interatividade que tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e atrativo. Por exemplo, em ambientes virtuais de aprendizagem, os estudantes podem interagir com colegas e professores, acessar conteúdos diversificados e participar de atividades colaborativas, promovendo um aprendizado mais significativo (Kenski, 2012).

Por outro lado, o uso da tecnologia também impõe desafios pedagógicos e estruturais. A pesquisa de Almeida e Valente (2011) aponta que muitos docentes ainda não se sentem preparados para integrar de forma crítica e criativa as ferramentas digitais às suas práticas, o que pode levar a um uso meramente instrumental da tecnologia, sem promover mudanças efetivas nos métodos de ensino. Além disso, questões como o acesso desigual às tecnologias, a formação continuada dos professores e a adequação das infraestruturas escolares permanecem como obstáculos importantes à plena integração das TICs na educação.

Nesse sentido, é fundamental compreender que a tecnologia, por si só, não garante uma aprendizagem eficaz. Como afirma Lévy (2010), “a inteligência coletiva potencializada pelas tecnologias depende das intenções pedagógicas e da qualidade das interações promovidas nos ambientes educacionais”. Assim, o impacto das tecnologias no processo de aprendizagem deve ser analisado a partir de uma perspectiva crítica, que considere tanto suas potencialidades quanto os contextos socioculturais em que estão inseridas.

## 2.2 DESAFIOS E LIMITAÇÕES

Apesar das inúmeras potencialidades, o uso de tecnologias educacionais ainda enfrenta diversos desafios e limitações, tanto do ponto de vista pedagógico quanto estrutural e social. Um dos principais obstáculos refere-se à formação docente. Muitos professores não receberam, ao longo de sua trajetória profissional, uma capacitação adequada para integrar tecnologias de forma crítica e significativa às suas práticas. Como destacam Almeida e Valente (2011), “a simples inserção de equipamentos tecnológicos nas escolas não garante inovação pedagógica; é necessário que os docentes compreendam as

possibilidades didáticas das tecnologias e desenvolvam competências para usá-las de maneira reflexiva”.

Outro desafio recorrente diz respeito à infraestrutura e à desigualdade de acesso. Em muitas regiões, principalmente em contextos de vulnerabilidade social, o acesso limitado à internet, à eletricidade ou a dispositivos adequados compromete a efetividade das políticas de inclusão digital. Segundo Kenski (2012), “as tecnologias podem aprofundar desigualdades já existentes, caso não sejam acompanhadas de políticas públicas que assegurem condições equitativas de uso e acesso”.

Além disso, há um risco de uso superficial ou tecnicista das ferramentas digitais. Em alguns casos, a tecnologia é utilizada apenas como um substituto de materiais tradicionais, sem promover uma mudança real na lógica do ensino-aprendizagem. Selwyn (2011) adverte que “o entusiasmo em torno das tecnologias educacionais muitas vezes encobre discussões críticas sobre sua eficácia, apropriação e impactos sociais”, destacando a importância de se refletir sobre o propósito pedagógico que orienta seu uso.

Outro ponto relevante diz respeito à sobrecarga cognitiva e à dispersão dos alunos. Com a multiplicidade de estímulos e informações disponíveis nas plataformas digitais, há um risco de que os estudantes se distraiam facilmente ou tenham dificuldade em manter o foco em tarefas mais complexas.

Segundo Mayer (2009), “o excesso de elementos visuais e interativos pode comprometer a aprendizagem significativa, caso não sejam cuidadosamente organizados em função de objetivos instrucionais claros”.

Essas limitações mostram que, embora as tecnologias educacionais ofereçam oportunidades valiosas para enriquecer o processo de aprendizagem, sua implementação eficaz requer planejamento pedagógico, investimento em infraestrutura, formação contínua e políticas educacionais comprometidas com a inclusão e a equidade.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A integração da tecnologia educacional no processo de aprendizagem representa uma transformação significativa no modo como o conhecimento é construído, acessado e compartilhado.

Ferramentas digitais, plataformas interativas e recursos multimídia ampliaram as possibilidades pedagógicas, tornando o ensino mais dinâmico, personalizado e acessível. No entanto, é fundamental que o uso dessas tecnologias esteja sempre orientado por objetivos pedagógicos claros e por uma mediação consciente dos educadores, que continuam sendo elementos essenciais na formação crítica e ética dos alunos. A tecnologia, quando bem aplicada, não

substituí, mas potencializa o processo de ensino-aprendizagem, promovendo maior engajamento, autonomia e colaboração.

Assim, o desafio atual não está apenas em disponibilizar recursos tecnológicos, mas em garantir sua utilização estratégica, inclusiva e significativa em prol de uma educação de qualidade. As tecnologias educacionais representam uma oportunidade de repensar práticas pedagógicas e enriquecer o processo de aprendizagem. Contudo, seu uso eficaz depende de intencionalidade pedagógica, formação docente contínua e políticas públicas que assegurem equidade digital.

A implantação bem-sucedida de um programa de ensino híbrido em escolas municipais de Recife, com formação docente e suporte técnico, demonstrou que, com planejamento, as tecnologias podem contribuir para avanços significativos nos resultados de aprendizagem.

É fundamental reconhecer que a tecnologia, por si só, não transforma a educação. A transformação ocorre quando sua utilização é orientada por princípios pedagógicos sólidos e inclusivos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Avaliação do Programa de Inovação Educação Conectada**. Brasília: MEC, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 2015.

TIC EDUCAÇÃO. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo: Cetic.br, 2021.

VALENTE, José Armando. **Tecnologia e educação: o futuro já chegou?** Campinas: Unicamp, 2014.



# EDUCAÇÃO JESUÍTICA: MÉTODOS E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL COLÔNIA

*Jacqueline Maria Dantas<sup>1</sup>*

*Japonaira Santos de Calderón<sup>2</sup>*

*Larrúbia Tavares Marcelino<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo considera relevante apresentar a abordagem do método pedagógico utilizado no Brasil no período colonial durante os três séculos de colonização. Até meados do século XVIII, onde as bases do que se ensinava na Colônia consistiam nos métodos da educação jesuítica, método esse que seguia as normas do Colégio de Évora, de 1563, e da *Ratio Studiorum*, manual pedagógico jesuíta do final do século XVI.

Por meio do estudo foi possível compreender que a organização educacional estruturada na fase imperial, foi para atender uma demanda da classe com maior poder aquisitivo, restringindo aos demais grupos o direito do acesso à educação, com uma estrutura educacional aristocrática, destinada antes para a organização e manutenção de uma elite, do que propriamente uma a educação que atendesse os interesses da grande maioria, marcada pelos hábitos intelectuais da elite, configurando o que Romanelli (1985) destaca como a manutenção de uma herança cultural e conservadora.

Nosso trabalho foi dividido em duas partes. A primeira relata o início da educação no Brasil e seus aspectos históricos, a partir da chegada dos jesuítas e a segunda parte apresentamos a estrutura organizacional das escolas no período

---

1 Licenciatura e bacharelado em História (UFRN). Especialização em Educação do Campo (Ufersa ). Mestra em ciências da educação. Assessora Pedagógica (SEEC/ SUEM). E-mail: Jacdantas64@gmail.com.

2 Graduação em Letras: Português/Inglês. Especialização em Fundamentos Linguísticos para o Ensino da Leitura e da Escrita. Professora de Inglês do Estado do RN.

3 Formação: arte educação pela UFRN, Pedagogia pela Universidade estadual vale do Amaral. Pedagogia: pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Mestre em Ciências da Educação pela universidade Del Sol Assessora pedagógica no NECAD Núcleo de educação do campo e Diversidade. E-mail: larrubiatavares@gmail.com.

colonial, onde fica nítido a separação de uma educação para a classe burguesa, para os índios e os africanos escravizados.

## 2. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Para que possamos aqui relatar sobre o início da educação brasileira, temos que procurar entender o panorama cultural, econômico, político e religioso na época do Brasil colônia.

Cristóvão Colombo chegou as Américas em 1492 a serviço da Espanha e ao saber de tal proeza, os portugueses ficaram inconformados. Reuniram-se com a Espanha para assinar o Tratado de Tordesilhas em 1494, que definia os limites de exploração das terras descobertas e por descobrir na América do Sul. Esse foi o gatilho que impulsionou os portugueses a enviar expedições sob o comando de Pedro Álvares Cabral com o intuito de encontrar novas terras a serem exploradas. Fato esse que aconteceu no ano de 1500.

Da mesma forma que pensamos erroneamente ter sido o Brasil descoberto com a chegada dos portugueses, pensamos que a educação brasileira teve início com a vinda da Companhia de Jesus ao Brasil. Antes mesmo do que ainda em nossos dias é chamada de “Descobrimto do Brasil”, já existiam nessas terras, os ameríndios que eram uma população grande possuindo um sistema de educação totalmente diferente àquela formulada e organizada pelos Jesuítas. Mas como acontece nos países colonizados, sua forma de educação foi sobreposta pelo novo sistema de ensino imposto pelos colonizadores.

Era o Brasil uma colônia de Portugal por não ter decisões políticas e econômicas próprias, e dessa forma, seu destino estava nas mãos do colonizador. Desde o ano de 1500 até o ano em que o Brasil deixou de ser colônia de Portugal em 1822, Portugal manteve o monopólio comercial do Brasil, acumulando lucros e assim gerando riquezas para a metrópole portuguesa. A questão do colonialismo tinha como objetivo principal do colonizador ter o poderio mercantilista para que a coroa e a metrópole tivessem suas necessidades econômicas satisfeitas. Era um sistema total de submissão e exploração, onde a economia colonial se tornava periférica, enquanto que a burguesia mercantilista detinha os lucros extraordinários provindos dessa exploração. A colônia consumia os produtos manufaturados vindos de Portugal por preços absurdamente altos, ao mesmo tempo em que era obrigada a vender seus produtos a baixíssimo custo para os colonizadores.

Portugal arcou com a construção de escolas, de navios, com questões de segurança e ainda com a questão religiosa que viria a ser útil como uma forma de freio de toda a população. Tudo isso era de alto custo, contudo tudo foi feito para que assim, se tornassem ainda mais fortes, poderosos, e pudessem ampliar seu império.

Os jesuítas que faziam parte da Companhia de Jesus tiveram estabilidade na área educacional brasileira por 210 anos, tendo seu início em 1549, ou seja, 49 anos após a chegada dos portugueses em terras brasileiras e seu término em 1759, pois foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Este período foi dividido em três partes por Fausto (2000, p. 41), onde o primeiro período vai de vinda de Cabral em 1500 até a instalação do governo geral em 1549. O segundo vai da instalação do governo geral as últimas décadas de XVIII; já o terceiro vai daí até a independência do Brasil em 1822.

Havia uma relação estreita entre a igreja católica e o Estado português. O Papa obtinha enorme fidelidade por parte do Estado e com tal cooperação entre as partes, a fé passou a ser um dos setores burocráticos do mesmo. Adquiriu plenos poderes para tomar decisões como controlar a nomeação de autoridades religiosas, cobrar dízimos, erigir igrejas, mosteiros, capelas, oratórios, enviar missionários, decretar censuras e regras eclesiais, enquanto que a igreja ficou com as práticas de ensino. Foi através do apadroadado, no qual havia a dualidade de interesses de ambos acima citados que a educação jesuíta foi considerada tanto religiosa quanto regalista. Regalista porque preconiza os interesses do Estado frente as prerrogativas da igreja.

Temos que aqui lembrar que essa foi uma época de divisão na Igreja Católica devido as ideias de Martinho Lutero, era o início do protestantismo. A Igreja Católica reagiu a reforma protestante enviando para as muitas colônias, a Companhia de Jesus. Através da educação e catequese desses novos povos, os jesuítas buscavam consolidar seus objetivos de transmitir coerência e legitimação à concepção de mundo difundida pela Igreja Católica Romana.

Podemos assim concluir, após refletirmos sobre todo o contexto acima citado que o trabalho jesuítico no Brasil continha em sua essência a intenção de satisfazer tanto seus próprios interesses, que era a evangelização dos povos e a hegemonia católica, frente ao crescimento do protestantismo, além disso, também a intenção de satisfazer os interesses da coroa portuguesa que constituía principalmente na posse das terras “descobertas”. Mesmo existindo o “Tratado de Tordesilhas”, a Espanha teimava em ameaçar tal Tratado, além de algumas potências europeias como Holanda e França que costumavam invadir o litoral e levar o pau-brasil.

Quando Tomé de Souza foi designado para vir ao Brasil na expedição colonizadora, lhe foi recomendada a tarefa de converter os índios a fé da igreja católica através de duas formas: pela instrução e pela catequese. O que segundo Fausto (2002, p. 49), o ensino serviria para ensinar aos índios tanto o trabalho europeu, quanto transformá-los em bons cristãos. Tudo isso com a intenção de satisfazer as necessidades da metrópole.

Ao chegarem ao Brasil, os jesuítas ensinavam aos nativos a leitura, a escrita, assim como a contar no português e no latim, além disso para que os mesmos pudessem ser catequisados e para que sua cultura fosse desconstruída, faziam utilização do teatro em seus ensinamentos. Dessa forma, iam desconstruindo a cultura daquele povo e substituindo pela sua.

Em 1550, na Bahia e em São Vicente, foram fundadas duas escolas com meninos órfãos que visavam a formação de sacerdotes. Já em 1553 um novo grupo de jesuítas aporta no Brasil, José de Anchieta que estava sob o comando do padre Manuel da Nóbrega, espalharam suas obras por São Paulo, Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro com 5 escolas de ensino elementar e 3 de ensino médio. E isso foi apenas o início porque as escolas se espalharam pelo Brasil até o ano de 1759.

Os portugueses começaram a investir na agricultura, principalmente a cana-de-açúcar porque era um produto que produzia lucro para a burguesia portuguesa. Como a França e a Espanha exploravam o litoral brasileiro para exploração de pau-brasil, seu cultivo proporcionava o povoamento das terras brasileiras e com isso a defesa das terras.

O Brasil passou a ter um sistema escravocrata iniciado com os índios para obtenção de mão de obra sem custos, contudo houve uma deficiência em lidar com os nativos e devido a isso houve uma busca pelos africanos para suprir tal necessidade. Os jesuítas não estavam de acordo com o regime escravocrata e nem com a mortandade dos nativos que ocorriam em massa e isso fazia com que existisse uma dualidade de comportamentos já que os cristãos portugueses eram os que proporcionavam o regime escravocrata com a intenção de obtenção de lucros, enquanto os jesuítas pregavam a fé cristã. A prática era contrária ao ensinado pelos jesuítas. Com a implantação do latifúndio açucareiro, do tabaco e do algodão, a escravidão foi intensificada. Até aqui a educação ainda não era considerada como sendo uma atividade social importante.

### **3. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO IMPERIAL**

A educação no Brasil tem início com os índios que habitavam o território, começa de modo informal, onde são ensinados desde cedo o modo como sobreviver, as crianças aprendiam com os mais velhos as técnicas de pesca, plantação, cozinhar, guerrear, construção das próprias armas durante a vida cotidiana, não havia uma instituição especial destinada a educar as crianças.

[...] Até os 7 anos, idade a partir da qual já deviam começar a viver às suas próprias expensas, as crianças acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida das suas forças e, como recompensa, recebiam a sua porção de alimentos como qualquer outro membro da comunidade. *A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente.* Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo. A convivência diária que mantinha com os adultos a introduzia nas crenças e nas práticas que o seu grupo social tinha por melhores. Presa às costas da sua mãe, metida dentro de um saco, a criança percebia a vida da sociedade que a cercava e compartilhava dela, ajustando-se ao seu ritmo e às suas normas [...], a criança adquiria a sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente. [...] *nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida;* para manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. [...]” grifos do original. (Ponce, 1989, p.19).

Apesar de Ponce (1989) está se referindo aos índios europeus, como os índios brasileiros tinham semelhanças em sua organização social, podemos inferir que as características da educação também se assemelhavam. Uma educação prática e de responsabilidade de todos. Assim comprova Ribeiro (2000, p.18):

[...] Em decorrência do estágio primitivo em que se encontravam as populações indígenas, a educação não chegara a se escolarizar. A participação direta da criança nas diferentes atividades tribais era quase suficiente para a formação necessária quando atingisse a idade adulta.

Uma educação de cunho pedagógico formal vem junto com o advento do “descobrimento” do território pelos navegantes portugueses em 1500, que após reivindicar o território, mostrou certo desinteresse pelas terras, mas o medo de perdê-las fez com que as ocupassem.

Foi no cenário histórico-social, no qual a igreja católica, a educação jesuítica e os interesses do Estado português ergueram os pilares da sociedade patriarcal e aristocrática brasileira. Passado algum tempo, foi dedicado a formação de sacerdotes e também dos filhos dos colonos brancos, pois a elite aristocrática brasileira começou a surgir, a partir daí a escolarização dos índios ficou em segundo plano.

Interessante notar a dualidade existente nessa sociedade, onde ao mesmo tempo em que era formada por senhores e escravos, vivia sob o jugo português atendendo suas necessidades econômicas. Como o ensino superior lhes era proibido, a educação era direcionada apenas para a formação do clero, das catequeses e uma parte ínfima da população civil composta pelos filhos dos senhores. A esses últimos tinha o intuito de manter o *status quo* que mantinha

o distanciamento entre os dois lados da sociedade. Em sua maioria, os jesuítas dominavam o sistema educacional.

Eram então os sacerdotes e a classe dominante as pessoas as quais a educação passou a ser direcionada e ao término de seus estudos aqui, eram encaminhados para as universidades portuguesas. Vale salientar que a classe dominada era experimentada nas técnicas de trabalhos manuais. A filosofia Aristotélica que Tomás de Aquino redimensionou dizia que alguns comandam e os desorganizados vivem de forma tribal sendo para sempre subalternos.

Como dito anteriormente, a educação formal foi introduzida no Brasil pela Companhia de Jesus. Educação essa que até em nossos dias sofremos influencia de suas práticas. O ensino fundamental e o ensino médio eram o que existia aqui, já que o rei português não permitia universidades no Brasil. Sendo assim, a elite era preparada aqui para que fizesse universidade em Portugal. A educação para o trabalho foi destinada para os indígenas, mestiços e negros.

Dessa forma, a divisão social do trabalho estava determinada, sendo excludente e injusta, mas que imperava na sociedade. Seu funcionamento se dava da seguinte forma: Subordinado ao provincial, havia um reitor que era auxiliado por um prefeito de estudo, o qual tinha seus auxiliares para que as tarefas menores pudessem ser executadas.

A metodologia de ensino proposta pela igreja em 1599 era composta por três tipos de currículos: o teológico, filosófico e o humanista. Esses mesmos eram divididos em dois graus: o inferior e o superior, onde o inferior seria o que hoje chamamos de ensino médio, e o superior, o universitário. Para que se pudesse frequentar o curso inferior, era necessário dominar não apenas a escrita, mas também o cálculo e a leitura. Mas no Brasil era diferente, haviam quatro grades, e eram elas: o curso elementar, o curso de humanidades, o de artes e o de teologia.

Os colégios eram públicos e subsidiados pelo Estado, embora estivessem nas mãos dos religiosos. Os jesuítas passaram a realizar suas catequeses em áreas distantes dos brancos, onde a convivência entre os índios e brancos não era amistoso. Nesse contexto, os jesuitas eram os responsáveis pela formação da elite colonial, onde construam suas igrejas e comercializavam produtos que haviam em excesso. Construindo um patrimônio considerável em gente, terras e rendas, tornaram-se senhores de escravos, fazendas, gado e colégios. Fragilizaram os nativos ao ensinar o catolicismo, mudando seus hábitos, ensinando o português.

A Comissão Constituinte apresentou à Assembleia o projeto de Constituição que, prevendo a difusão da instrução pública de todos os níveis, no Art. 250 versa sobre a necessidade da existência de escolas primárias em todo o Império. Assim, baseando-se no dispositivo análogo da Constituição Francesa

de 1791, marco inicial obstáculo sem qualquer progresso que se desenhava. do período contemporâneo Santos e Silva (2019), dispõe de toda uma discussão sobre o aparato de igualdade e a consequente preocupação com o direito de todos à educação escolar.

Esses pressupostos marcaram o início da concepção de organização sistemática e expansão da educação escolar. No entanto, as materializações desses pressupostos não chegaram a se efetivar de fato para a grande maioria da população no Império. As medidas tomadas pelo governo no tocante à instrução pública, além de não corresponderem a nenhum plano sistemático, não foram capazes de desenvolver a educação popular no país e, em alguns casos, até mesmo impôs

A Carta Constitucional de março de 1824, outorgada por Dom Pedro I, sendo a primeira Carta Magna brasileira, garantia a unidade territorial, instituía a divisão do governo em quatro poderes e estabelecia o voto censitário, ligado à renda do cidadão. Trazia ainda exigências quanto à organização educacional do país, abandonando tenuamente a ideia de um sistema nacional de educação presente no projeto de lei gestado pela Assembleia, em que se manifestava o propósito de imprimir unidade orgânica à instrução pública.

O regime constitucional efetivado na Carta de 1824 representou, inegavelmente, uma conquista. Porém no que concerne a educação era bastante modesta. Nessa direção, a Constituição apresentou apenas dois parágrafos sobre a instrução no Império. O primeiro, no art. 179, § 32, estabeleceu-se que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. O segundo parágrafo, no seu art. 179, destacou sobre os “Colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (Brasil, 1824).

Conforme se pode depreender pelo exposto no parágrafo anterior, a carta Constitucional foi bastante econômica em relação à instrução. Mesmo assim, O ensino no período Imperial foi organizado em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era somente para ensinar ler e escrever, o secundário se manteve nas aulas régias e o ensino superior voltado para as elites. O que era para se constituir em avanço, acabou por manter os mesmos objetivos do período colonial, ou seja, o de uma “estrutura” e “organização” escolar voltado para atender os interesses das elites.

Seguindo o princípio Constitucional, em 6 de maio de 1826, dentro da legislatura sobre a educação nacional, ficou estabelecido a criação de um conjunto articulado de escolas, envolvendo quatro graus. As pedagógicas que compreenderia os conhecimentos necessários a todos, qualquer que fosse o seu estado ou profissão; os liceus, ginásios e academias.

Segundo Piletti (1991, p. 34), “os jesuítas responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenhos, dos colonos, dos índios dos escravos”. De

acordo com Ribeiro (1986, p. 29): “o plano legal (catequisar e instruir os índios) e o plano real se distanciaram. Os instruídos eram descendentes dos colonizadores. Os indígenas foram apenas catequisados”. Nesse sentido, não só o índio como todos aqueles que não faziam parte dos altos extratos da sociedade (pequena nobreza e seus descendentes) estavam excluídos da educação.

A educação era acessível, e ainda continua sendo quando pensamos no quesito qualidade, a um grupo restrito daquela população, revelando a enorme distância econômica, política e sociocultural entre os grupos sociais que compunha o período imperial. Assim, entre a elite e o povo, se estabeleceu as profissões liberais para os primeiros e o trabalho manual para os segundos, revelando mais uma vez o caráter excludente, dual e classista da educação no Império. As tentativas de estruturação e organização da instrução não foram suficientes para romper com esse caráter conservador.

A educação dos Jesuítas no Brasil, era de recrutar os indígenas, os primeiros povos a se curvar para a companhia de Jesus, e foi através da fé católica que tornaram os índios menos selvagem e submissos, os índios eram muitos religiosos pela fé que eles acreditavam.

Os índios também não eram tão ingênuos, por sua vez mandavam os curumins (crianças), para as aulas da catequese com o objetivo de aprenderem o idioma dos brancos, onde passavam para os mais velhos das tribos. A intenção dos portugueses eram fazer os índios escravos, e conseguiram, os índios abdicassem do seu idioma, os índios que insistissem a falar o tupy guarani, os portugueses começaram a matar os índios, foi quando eles fugiram para a floresta, e hoje ainda temos índios no Brasil, se não teriam sido exterminados.

Nesse contexto, a Companhia de Jesus, que foi fundada para contrapor-se ao avanço da Reforma Protestante, foi trazida para o Brasil para desenvolver um trabalho educativo e missionário, com o objetivo de catequisar e instruir os índios e colaborar para que estes se tornem mais dóceis e, conseqüentemente, mais fáceis de serem aproveitados como mão de obra. “A organização escolar na Colônia está como não poderia deixar de ser estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses” (Ribeiro, 1986, p. 24).

Se pararmos para analisar, com os tempos atuais, desde aquela época a sociedade Latifundiária, escravocrata e aristocrática já era sustentada por uma economia agrícola rudimentar, onde não precisava de pessoas letradas, mais sim de pessoas submissas iletradas para fazer os trabalhos agrícolas. Com a fuga dos índios os portugueses foram trazendo o comercio de escravos, para suprir as necessidades dos brancos.

Os primeiros missionários a chegar ao Brasil, na frota de Cabral, foram os franciscanos. Celebraram a primeira missa na nova terra, mas logo foram embora (1500). Depois disso, 1516-1534, novos grupos de franciscanos chegaram. Alguns foram mortos, como os que fixaram residência em Porto Seguro, e outros conseguiram desenvolver uma grande ordem catequética, como os espanhóis na região sul do Brasil. Eles constituíram o regime de internato e ensinavam além da doutrina diversos ofícios, como por exemplo, lavrar a terra. (Saviani, 2010, p 35)

No século XVIII o Marques de Pombal, fez muitas reformas educacionais, tirou o poder educacional da igreja e colocou nas mãos do estado, mesmo depois da expulsão dos Jesuítas, a educação não mudou nada, continuou uma educação bancária uma pedagogia autoritária.

Outra ordem religiosa que chegou no século XVI ao Brasil foram os beneditinos. apontada por Saviani (2010, p.40-41):

[...] Instalaram-se em Salvador com a intenção de construir um mosteiro. Depois construíram outros em Olinda, Rio de Janeiro, Paraíba do Norte e São Paulo. Os beneditinos não tinham a intenção de instruir, mas a população que se instalou ao redor dos mosteiros sentiu essa necessidade, então surgiram os colégios de São Bento. Outras ordens religiosas se fizeram presentes no território brasileiro, mas não conseguiram um papel relevante.

Em 1834 com um ato Institucional de Dão Pedro VI, centralizou a educação para as províncias legislar e controlar o ensino primário e médio, a exclusividade de promover e regulamentar o ensino superior, na universidade de São Paulo e Recife com o curso de direito, o currículo do ensino médio submeteu-se ao currículo destas faculdades. O conteúdo do nível médio era humanístico, reflexo da aversão da sociedade ao ensino profissionalizante, numa sociedade escravocrata as províncias não cumpriram o papel de regulamentar e promover o ensino primário e médio, desta forma o abandono escolar abriu caminhos para o surgimento do ensino particular elitista.

A elite por sua vez matriculava seus filhos nas escolas particulares, com a finalidade de ter o nível superior para ser os futuros administradores do país, que até hoje é o que acontece, mais quando vamos ao mercado de trabalho, o diploma das universidades públicas tem um peso maior. Por isso até hoje em pleno século XXI, continuamos com conflitos de classe, religiosos, educacionais, latifundiários dentre outros, onde a classe elitista não permite que a população da classe média e baixa renda, não tenha, acesso a uma universidade.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à questão norteadora desse artigo que buscamos refletir acerca das tentativas de organização e estruturação da educacional no império, é possível inferir que esta não era vista como investimento pelos representantes políticos.

As dificuldades de expandir uma educação que abrange todos os grupos sociais, uma vez que elas não requeriam preparo administrativo ou operacional, centrada na formação das elites rurais (aristocráticas e personalistas), e servia como fator de distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, reforçando a lógica que corresponde a uma história de reiteradas tentativas de transplantação de modelos de instituições educativas europeias, esse modelos tiveram como objetivo central uma educação voltada para os interesses do modo de produção capitalista, moldada aos interesses da elite, como instrumento de manutenção destes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL, Constituição Política do Império do Brazil, 1824.

FAUSTO, B. História do Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2002.

NOVAIS, Fernando A. **Estrutura e dinâmica do artigo sistema colonial (séc. XVI – XVIII)**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense. 1975.

PILETTI, Nelson. História da Educação no Brasil. 7.ed. Ática: São Paulo, 2006

PONCE, A. Educação e lutas de classe. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 23. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

ROMALLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed.Vozes, 2005.

SANTOS, Claitonei de Siqueira. SILVA, Alessandra Pires da **História da Educação no Brasil**: Tentativas de Estruturação e Organização Escolar no Período Imperial Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate, 2019.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores associados, 2013.

# DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR PARA A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

*Soraia Cristina da Silva Marrocos<sup>1</sup>*

*Maria Cristina Varela da Silva Lima<sup>2</sup>*

*Jaqueline Machado Ferreira<sup>3</sup>*

*Dyrajaja Medeiros de Aquino<sup>4</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da história até a contemporaneidade, a relação entre a instituição escolar e as dificuldades inerentes aos processos de leitura e escrita tem sido objeto de constante preocupação por parte dos educadores. Nesse cenário, destacam-se dois agentes fundamentais que demandam análise aprofundada: o professor e o aprendiz. Ambos exercem papéis centrais no processo educativo, sendo a interação entre eles essencial para a construção do conhecimento. A presente reflexão centra-se, portanto, na evolução histórica da leitura e da escrita, na atuação do professor à luz de sua formação e experiência psicopedagógica frente às dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como nas possibilidades que a psicopedagogia oferece para a superação desses obstáculos e o pleno desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

---

1 Graduação: Matemática e Filosofia. Especialização: Filosofia. Educação de Jovens e Adultos. Educação Ambiental. Educação Matemática na Educação Básica para os anos finais e Gestão. Mestrado em Administração em gestão de pessoas. Email: soraiamarrocos@gmail.com

2 Graduação: Pedagogia e História Especialização: Psicopedagogia /Docência Superior Mestrado em Ciências da Educação. Doutoranda em Educação. Email: mcristina.vsilva@gmail.com.

3 Graduação: Pedagogia em séries iniciais e ensino fundamental e em Educação Especial Especialista em Gestão administração e supervisão escolar, Método Aba e em educação especial na perspectiva inclusiva. Docente na educação especial na Apae de Penha SC. E-mail: jaque.mf.16apae@gmail.com.

4 Graduação: Letras. Especializações: Psicopedagogia, Psicomotricidade e Intervenção Sociopsicoeducativa. Professora do Município de Natal e do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: dyrajaja@gmail.com.

A relação entre a escola e as dificuldades de leitura e escrita constitui um tema recorrente nas discussões educacionais, especialmente no que tange à atuação do professor frente aos desafios impostos pelo processo de alfabetização. Desde os tempos mais remotos até a atualidade, tais dificuldades vêm sendo objeto de análise e preocupação, dada a sua relevância no desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo. Nesse contexto, destaca-se a importância de dois sujeitos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem: o professor e o aprendiz. A interação entre ambos é determinante para o êxito pedagógico, sendo necessário compreender não apenas os aspectos históricos da leitura e da escrita, mas também os fundamentos psicopedagógicos que subsidiam práticas eficazes no enfrentamento dessas dificuldades. Assim, este trabalho propõe-se a analisar a trajetória da leitura e da escrita na escola, examinar o papel do professor à luz da psicopedagogia, e discutir estratégias viáveis para a promoção de uma aprendizagem significativa, que possibilite ao aluno desenvolver plenamente suas habilidades leitoras e escrito

## **2. UM BREVE HISTORICO DA LEITURA E DA ESCRITA**

A história da escrita pode ser caracterizada como tendo três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. A fase pictórica se distingue pela escrita através de desenhos ou pictogramas. Estes aparecem em inscrições antigas, mas podem ser vistos de maneira mais elaborada nos contos Ojibwa da América do Norte, na escrita asteca e mais recentemente nas histórias em quadrinhos.

Os pictogramas não estão associados a um som, mas a imagem do que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade. A fase ideográfica se caracteriza pela escrita através de desenhos especiais chamadas ideogramas. Esses desenhos foram ao longo de sua evolução perdendo alguns dos mais representativos das figuras retratados e tornaram-se uma simples convenção de escrita.

As letras do nosso alfabeto vieram desse tipo de evolução. A fase alfabética se caracteriza pelo uso de letras. Estas tiveram sua origem nos ideogramas, mas perdeu o valor ideográfico, assumido uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica. O ideograma perdeu seu valor pictórico e passou a ser simplesmente uma representação fonética. Os sistemas mais importantes são o semítico, o indiano e o Greco-latino. Deste último provém o nosso alfabeto (latino) e o cirílico (grego), que originou o atual alfabeto russo. Antes que o alfabeto tornasse a forma que conhecemos atualmente passou por inúmeras transformações. Primeiro surgiram os silabarias, que consistiam num conjunto de sinais específicos para representar cada sílaba. Os desenhos usados referiam-se as características fonéticas da palavra. A leitura é a realização do

objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. O objetivo da escrita como já disse inúmeras vezes, é a leitura. A leitura vai operar justamente nesse universo. Às vezes, ler é um processo de descoberta, como a busca do saber científico. A leitura é uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto, refletir para formar o próprio conhecimento e finalmente uma opinião a respeito do que leu. Segundo o pensamento de Cagliari (2010, p. 91 a 133):

A leitura e escrita tem sua origem de acordo com o seu processo de ensino aprendizagem, durante a vida escolar de uma pessoa, onde uma depende da outra no processo de alfabetização, do seu conhecimento cognitivo e consideramos que o processo de leitura e escrita convém de duas formas do processo de ensino aprendizagem, ou seja, quem ensina e quem aprende.

Convém também destacar que de acordo com Ferreiro (1999, p. 23):

No ano de 1962, começam a surgir mudanças sumamente importantes a respeito da nossa maneira de compreender os processos de aquisição da língua oral na criança. De fato, acontece neste campo uma verdadeira revolução, até então dominado pelas concepções condutistas: até esta época, a maior parte dos estudos sobre a linguagem infantil ocupa-se, predominantemente, do lúdico, isto é, da quantidade e da variedade de palavras utilizadas pela criança.

Na afirmação de Cagliari (2009, p. 70):

Todas as variedades, do ponto de vista estrutural linguístico, são perfeitas e completas em si, o que as diferencia são os valores sociais que seus membros têm na sociedade. Desse modo, um baiano falará como baiano, não como gaúcho, uma pessoa de classe social alta não falará como uma de classe baixa, e assim por diante.

Para Cagliari (2009), os modos diferentes de falar acontecem porque as línguas se transformaram ao longo do tempo, assumindo peculiaridades características de grupos sociais diferentes, e os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vivem. O latim vulgar foi numa certa época considerado dialeto das classes pobres, e por isso desprestigiavam-se quem o falava. Depois, transformou-se nas línguas românticas, e a sociedade trocou o latim clássico por essas línguas (do ponto de vista dos antigos, mais bárbaros que o próprio latim vulgar). Então as línguas românticas, vindas do latim vulgar, passaram a exercer a função de línguas de prestígio na nova sociedade estabelecida. Essas considerações mostram que as línguas, quando se transformam com o passar do tempo, não se degeneram, não se tornam imperfeitas, estragadas, mas adquirem novos valores sociolinguísticos, ligadas às novas perspectivas da sociedade, que também muda. Nessas transformações não aparece o certo e o

errado linguístico, mas o diferente. Certo e errado são conceitos pouco honestos que a sociedade usa para marcar os indivíduos e classes sociais pelos modos de falar e para regular em que consideração, se são pessoas que gozam de influência ou ocupam posições de prestígio ou não, se exercem o poder instituído ou não etc. Essa atitude da sociedade revela seus preconceitos, pois marca as diferenças linguísticas com marcas de prestígios ou estigmas. No entanto para a escola aceitar a variação linguística como um fato linguístico, precisa mudar toda a sua visão de valores educacionais. Enquanto isso não acontece, os professores mais bem esclarecidos deveriam discutir o problema da variação linguística com seus alunos e mostrar-lhes como os diferentes dialetos são, porque são diferentes, o que isso representa em termos das estruturas linguísticas das línguas e, sobretudo, como a sociedade encara a variação linguística, seus preconceitos e a consequência disso na vida de cada um.

## 2.1 A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA

Segundo Fernandez (2001, p. 35): “a escola não é o único lugar em que a aprendizagem ocorre, mas é o lugar onde mais se evidencia como fantástica, normal ou deficiente”. A instituição escolar é formada por uma rede de sistemas que interagem mutuamente o tempo todo, na qual a psicopedagogia deve intervir e estar atenta às atribuições que lhe competem, respeitando as hierarquias e competências de outros profissionais, sem perder de vista o motivo pelo qual foi contratada. Dessa forma a psicopedagogia preocupa-se em investigar e dar respostas ao sujeito que aprende e, se não consegue aprender, por que não está conseguindo. Quando o sujeito não está fazendo uso de o todo potencial que ele tem para aprender, poderá estar sendo impedido por algum problema. O problema se origina a partir da instalação de um vínculo negativo com a aprendizagem. Desse modo, afirma Mery apud Bossa (1994, p. 25), a escola deve adequar-se para criar programas, métodos e um ambiente tal, onde o prazer em aprender seja mais forte que os sentimentos negativos que acompanham o aluno, onde o respeito à diversidade e ao ritmo de cada um seja respeitado para o planejamento das ações educativas. É essencial conhecer as várias causas dos problemas de aprendizagem para se fazer um diagnóstico com mais segurança. A todo tempo o sujeito sofre interferências em seu organismo, em seu emocional, em seu meio, o que influencia diretamente em sua maneira de ver o mundo, de senti-lo e desejá-lo. Quando ele chega à escola não pode deixar para o lado de fora da porta todas essas influências, por isso, os problemas e dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes de fatores orgânicos tais como: problemas de visão, fala, audição, neurológicas, de saúde em geral, condições de abrigo

e conforto para o sono, alimentação inadequada etc. Fatores ambientais são decorrentes das possibilidades que o meio lhe fornece, quantidade e qualidade de estímulos, características de moradia, bairro, escola, acesso ao lazer e esportes, à cultura. É importante ressaltar que muitos dos problemas são gerados dentro da própria escola, são os problemas reativos, gerados por fatores escolares tais como: as dificuldades na relação professor-aluno, nas relações entre os alunos, inadequação dos métodos didáticos, não aceitação da troca de professor, dificuldades de adaptação ao ambiente escolar, número excessivo de alunos por sala de aula, etc. De acordo Fernandez (2001, p. 33):

O “problema de aprendizagem reativo”, fracasso escolar, afeta o aprender do sujeito em suas manifestações sem chegar a aprisionar a inteligência: muitas vezes, surge do choque entre o aprendente e a instituição educativa que funciona de forma segregadora. Para entendê-lo e abordá-lo, devemos apelar para a situação promotora do bloqueio. A criança que está nessa situação não precisa, na maioria das vezes, de tratamento psicopedagógico. A intervenção do psicopedagogo é necessária, mas será dirigida, fundamentalmente, à instituição educativa (metodologia-ideologia-linguagem-vínculo)

Fernandez (2001) destaca que as condições de trabalho dos professores também merecem atenção especial. Turmas com número excessivo de alunos podem comprometer significativamente a atuação docente. Além disso, outros fatores como a sobrecarga de tarefas burocráticas e a imposição de projetos que não foram previamente discutidos ou planejados com os professores também impactam negativamente o desempenho profissional e o processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem da leitura e da escrita tem sido preocupação de muitos pesquisadores, cujos trabalhos têm contribuído muito para a compreensão de como essa aquisição ocorre, ou por que não ocorre; motivos esses de estudos da Associação Brasileira de Dislexia e dos departamentos de pesquisas das universidades do mundo inteiro. As questões sobre o melhor método para um trabalho de alfabetização também têm sido uma constante nas reflexões e pesquisas ao longo dos séculos.

Assim, entre os séculos XVI e XIX foram experimentados os mais diferentes métodos de alfabetização, ora centralizados em procedimento sintéticos, isto é, tendo como ponto de partida as unidades da língua (letra, som, ou sílaba) ora em procedimentos analíticos, iniciando com palavras, frases ou textos. Identificar o “método milagroso” que pudesse assegurar aos alfabetizadores, com garantia de sucesso, os passos formais da língua escrita, era (e continua sendo, muitas vezes) o sonho dos educadores (Borges, 2001, p.19).

Segundo Borges, (2001) ao tentar ler o mundo e escrever sua própria história, o sujeito se depara com códigos gráficos que simbolizam mensagens,

informações necessárias para aprendizagem do mundo em que está inserido. A não decodificação e interpretação desses códigos impedem o sujeito de avançar em sua formação acadêmica. Diante desse pressuposto, uma das grandes dificuldades para se propor reflexões sobre as práticas educativas é que aparecem sempre as falas de que a teoria na prática é outra, desconhece quem fala assim, que as teorias surgiram de práticas refletidas e observadas argumentam também que sempre tudo vem de cima, imposto, não respeitando a autonomia do professor, confundindo capacitação com imposição. Muita confusão foi feita com base nas pesquisas de Emília Ferreiro. Muitos professores com classes de alfabetização abandonaram os métodos tradicionais alegando ter que adotar a proposta construtivista por orientações dos gestores e ficaram perdidos sem saber como colocá-la em prática, tornando suas aulas num misto de propostas sem sequências didáticas bem planejadas e coerentes.

[...] A transformação destas práticas é que é realmente difícil, já que obriga a redefinir o papel do professor e a dinâmica das relações sociais dentro e fora da sala de aula. É importante indicar que de maneira alguma podemos concluir [...] que o professor deveria se limitar a ser simples espectador de um processo espontâneo (Borges, 2001, p. 76).

Essa confusão e falta de busca de estudo pelos professores sobre as experiências bem-sucedidas com essa proposta, como no caso dos trabalhos do Geempa (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação), de Porto Alegre, criado por Esther Pillar Grossi, os quais editaram as didáticas dos níveis da escrita, para dar subsídios aos trabalhos com alfabetização. O mundo tem se transformado numa velocidade vertiginosa, o que obriga a todos os profissionais que querem ser bem-sucedidos no que fazem a buscarem uma constante atualização e pesquisa para melhor entenderem essa criança que aprende e qual a melhor forma de orientá-la nesse processo.

[...] Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (Borges, 2001, p 40-41).

Infelizmente é mais essa visão empobrecida da criança que temos assistido nas escolas. Essa visão se faz presente nas formas de organização da sala de aula, sem possibilidade de interação em grupos, no silêncio obrigatório causado pelo medo dos professores de perder o “controle” da classe, o que acaba ocorrendo de outra forma é evidente nos índices de defasagem de aprendizagem, na demarcação de um tempo único estabelecido para que todos terminem as tarefas, como se todos fossem iguais, produzidos em série, esquecendo-se de que

cada um processa a informação do seu modo, de acordo com a percepção que tem da realidade. Conforme ressalta Borges (2001, p. 19).

Tradicionalmente, a pedagogia da leitura se preocupa muito mais com o ensino do que com a aprendizagem, ou seja, com as questões ligadas à transmissão e com os procedimentos do professor, não ensinando em seus estudos as questões relativas aos processos de assimilação do aprendiz.

Diante disso para qualquer aprendizagem ocorrer, o ser humano deve pôr em jogo de acordo com Fernández (1991, p.47-48): “seu organismo individual herdado, seu corpo construído especularmente, sua inteligência autoconstruída interacionalmente e a arquitetura de desejo, desejo que é sempre desejo do desejo do outro”. Segundo Cagliari, o primeiro passo para se evitarem problemas de aprendizagem é criar uma relação dialógica para que tudo fique claro, para despertar o interesse, porque deste vem o desejo. “[...] O grande problema nesse caso é que a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo” (Cagliari, 1989, p. 97). As contribuições da psicolinguística são muito importantes para o professor alfabetizador entender melhor seus alunos, perceber que alguns “erros” são parte normal do processo, como por exemplo:

O aluno que escreve errado o ene (N) ou inverte o esse (S) o faz não porque é deficiente, ou tem problema de discriminação, problemas-motor, de lateralidade ou outros que a escola inventa para entender esse erro. Ele pode escrever assim simplesmente porque lhe ensinaram, ou ele deduziu a partir de sua experiência como usuário do sistema de escrita que se deve escrever as letras começando sempre (ou quase) pelo canto esquerdo de cima e depois descendo ou indo para a direita (Cagliari, 1989: 31).

### **3. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS**

Conforme Prat i Pla (2001) é bastante evidente que, nestes últimos anos, ocorreu uma mudança no modelo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A mais importante mudança foi a de pensar uma aprendizagem centrada no texto (tanto no caso de trabalhar com um método sintético como um analítico) para outro que valoriza o leitor e a busca de significado. As mudanças também incidiram nos estudos sobre os conhecimentos prévios das crianças antes de começar a aprendizagem. Prat i Pla (2001) acredita que estes dois fatores podem modificar a prática docente, ou pelo menos, a refletir sobre a questão. Segundo o autor, as mudanças nos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita marcaram uma importante transição: deixou-se de focar apenas na transmissão do conhecimento de forma rígida e psicanalítica, passando-se a priorizar a formação de leitores e a busca por sentido no que se lê e escreve. Essas

transformações refletem a valorização das observações e dos conhecimentos prévios que as crianças já possuem antes de adquirir novos aprendizados. O autor destaca que as primeiras noções de leitura e escrita são construídas a partir de contextos significativos para a criança. Diante disso, a escola deve manter esse princípio, propondo atividades de leitura que se assemelhem às práticas reais de um leitor, respeitando seus objetivos e interesses diversos. Convém não esquecer que os rendimentos das atividades leitoras aumentarão consideravelmente, se o trabalho for coletivo. A utilização do contexto para fazer hipótese, a discussão sobre diferentes opções, a aplicação dos conhecimentos para encontrar significados, a explicação do processo seguido por cada um, tudo é fundamental. Assim, suas concepções, com as das colegas, e com a ajuda do adulto, cada leitor pode ir conhecendo o funcionamento da leitura e encontrando as próprias estratégias que lhe permitirão avançar no comportamento leitor. Ficou evidente, nas ideias do autor que a leitura e a escrita nos primeiros conhecimentos que as crianças adquirem são através de textos que têm certa importância. A escola precisa trabalhar em conjunto com textos interessantes, para que possa transmitir a criança emoções, estímulo e então consigam ser capazes de se transformarem em leitores e escritores preparados para criarem seus próprios textos e desenvolverem o seu intelectual da leitura. Na opinião do autor, seria um erro pensar que é possível avançar a partir das próprias concepções tanto na aprendizagem da leitura como na escrita. A leitura, por exemplo, não pode ser feita apenas a partir da hipótese da identificação de alguns iniciais. Este pode ser um primeiro passo, mas ler é bem mais completo, e os indícios que em princípio limitam-se ao reconhecimento de uma letra, à longitude de uma palavra ou texto, ao reconhecimento de uma palavra devem ser ampliadas a partir do conhecimento do valor das letras, da ortografia, da morfologia, da combinação das palavras em uma frase, da pontuação, do sentido das palavras, da intenção comunicativa do texto etc. Esta é, evidentemente, a tarefa da escola. Aprender a ler é muito complicado, portanto deve ser valorizada em toda a complexidade: das letras, das palavras, da ortografia, da morfologia, dos bons textos. Segundo Prat i Pla (2001, p. 133) a condição fundamental para um bom ensino da leitura é a de conceder-lhe o sentido de prática social e cultural que possui, de tal maneira que os alunos entendam sua aprendizagem como um meio de ampliar as possibilidades de comunicação e acesso ao conhecimento. Esta experiência interna é a única motivação real dos alunos que, como recorda Meek (1992, p.133): “realmente não desejam saber ler”. Vale apenas refletir sobre isso diante da invasão de proposta de “incentivo à leitura”, que muitas vezes, esgotam sua energia em atividades tão extraordinárias e pouco perenes como os fogos de artifício. Nesse sentido argumenta Prat i Pla (2001), ensinar

utilizar a biblioteca da escola significa abrir um caminho essencial para o acesso ao conhecimento e à leitura de ficção. Nela, os aprendizes de leitor podem experimentar a leitura como um instrumento que lhes proporciona a chave de entrada a um amplo mundo de possibilidades do saber certamente, a escola tem sido bastante contrária à utilização deste espaço como centro de aprendizagem escolar. No entanto a leitura escolar tem sido, por tradição, uma leitura guiada a programada, que se contrapõe à ideia de uma leitura exploratória e autônoma da parte dos alunos. Chartier e Herbrad (1994) analisam os efeitos gerados pela interação entre distintos discursos sociais acerca da leitura, representados, por um lado, pelas instituições tradicionais como a Igreja e a escola, e, por outro, pelas bibliotecas. A promulgação da obrigatoriedade de implantação de bibliotecas nas escolas, estabelecida na Espanha pela Lei Geral de Educação de 1970, não ocorreu de forma fortuita; ela refletiu o predomínio de um novo discurso voltado à leitura como prática livre e de gratificação imediata — uma concepção posteriormente reforçada pelos avanços tecnológicos das últimas décadas. Com o passar do tempo, entretanto, ambos os discursos foram se transformando em propostas mais conciliatórias, possibilitando atualmente uma articulação mais rica e integrada entre diferentes modalidades de aprendizagem. O plano de potencialização das bibliotecas escolares, recentemente empreendido pelo Ministério da Educação, supõe, portanto, uma nova esperança e uma nova incorporação definitiva do uso da biblioteca nas práticas escolares. Atualmente as escolas têm que motivar os alunos o hábito pela leitura e escrita, para que sejam cidadãos alfabetizados, capazes de ler e compreender o que está escrito, e até mesmo o que está escrito nas entrelinhas do texto. Pois a função da escola não é fazer com que os alunos se tornem escritores, mas sim capaz de produzir bons textos. É importante que as escolas tenham uma biblioteca ou um cantinho de leitura e empréstimos de livros para que os alunos tenham o contato direto com os livros.

### 3.1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

A partir da década de 1980, com a divulgação no Brasil dos estudos de Ferreiro e Teberosky sobre a gênese da leitura e da escrita, as concepções tradicionais de alfabetização baseadas na visão de que a aprendizagem da linguagem escrita é um processo de associação de símbolos gráficos a sons da fala e, por isso, um processo mecânico de repetição de letras ou sílabas e seus respectivos segmentos sonoros, passaram a ser questionadas com mais intensidade. Segundo Simões (2000) com relação a aquisição da leitura e escrita muito se tem pesquisado e discutido em diversas áreas do conhecimento sobre

o que acontece durante a aquisição e o desenvolvimento da linguagem no ser humano. Os processos envolvidos nesse percurso no ser humano têm sido observados por diversos pontos de vistas e as discussões a respeito se multiplicam. Vygotsky, entre outros estudiosos do assunto, buscando compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos do indivíduo (abordagem genética), postula um enfoque sociointeracionista para a questão, no qual um organismo não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros de sua espécie, o que afirma que todo conhecimento se constrói socialmente. Durante todo o percurso do desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas, é justamente esse aspecto cultural, social, de interação como outro, que desperta processos internos desse desenvolvimento o conhecimento. É o contato ativo do indivíduo com o meio, intermediado sempre pelos que o cercam que faz com que o conhecimento se construa. Especialmente em se tratando da linguagem, o indivíduo tem o papel constitutivo e construtivo nesse processo (ele não é passivo: percebe, assimila, formula hipóteses, experimenta-as, e em seguida reelabora-as, interagindo com o meio). O que lhe proporciona, portanto, modos de perceber e organizar o real são justamente o grupo social (a interação que ele faz com esse grupo). É este que determina um sistema simbólico-linguístico permeado desses modos de representação da realidade. O pensamento e a linguagem estão intimamente relacionados na medida em que o pensamento surge pelas palavras. A significação é a força motriz para essa relação: não é o conteúdo de uma palavra que se modifica, mas a maneira pela qual a realidade é generalizada e refletida nela. E são exatamente essas construções de significados que a criança vai desenvolvendo internamente (como uma linguagem interna, seu modelo de produção do pensamento) que partem da fala socializada, da fala dos outros que a cercam. De acordo com Simões (2000, p.12):

Foi sobretudo Bakhtin (1992) que, indo mais além, explicitou teoricamente essa posição dialógica sobre a natureza da linguagem. Segundo ele, é o diálogo a unidade real da língua. Ao observar as situações de diálogo produzido interativamente, pode-se perceber que a fala é “polifônica”. Que existem numerosas vozes atuando: a voz interna, a voz do outro, a própria voz..., vozes caracterizadas pelas convergências presentes no discurso dialógico, que propiciam diversas mudanças de posição que o sujeito pode fazer, aprendendo, assim, várias facetas da realidade em que vive e representando-a internamente de forma mais completa. Essa construção, portanto, baseia-se no que ele chamou de uma interação sócio-verbal. A linguagem é a expressão e o produto da interação social de quem fala com quem fala, acrescida do tópico do discurso.

A linguagem seria uma atividade que constitui não somente o sujeito e a alteridade que descobre exercer, mas também a si própria para Mayrink-Sabinson (1995, p. 24):

Dessa forma, o processo de aquisição da linguagem oral e escrita como parte do mesmo processo geral de construção da relação em o sujeito e a linguagem, estabelecida por meio da dialogia entre sujeitos que se constituem em outros, para seus interlocutores, num movimento contínuo. O qual implica a internalização e tomada da fala do outro pelo sujeito, ao mesmo tempo em que dela se distancia para torná-la sua própria.

Em especial no que se refere à linguagem escrita, é possível afirmar que a criança, mesmo antes de dominar convencionalmente a leitura e a escrita, já participa de forma ativa dos processos cognitivos envolvidos em sua aquisição. Desde os primeiros contatos com práticas letradas em seu ambiente cotidiano, ela é capaz de perceber regularidades, realizar análises e construir hipóteses acerca do funcionamento da linguagem escrita. Nessa perspectiva, torna-se inadequado considerar que crianças em idade pré-escolar não possuam competências ou condições cognitivas para apreender aspectos fundamentais da comunicação gráfica. Segundo Contini (1988), uma criança inserida em um ambiente letrado — caracterizado pela presença de materiais escritos e pela convivência com pessoas que fazem uso ativo da leitura e da escrita, incluindo sua própria interação com esses objetos — começa a construir compreensões sobre os usos e funções da linguagem escrita como forma de comunicação social desde muito cedo, inclusive antes dos dois anos de idade. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), mesmo sem dominar o sistema alfabético, a criança formula hipóteses sobre a escrita a partir das interações cotidianas e dos usos sociais da linguagem. Essa abordagem está em consonância com a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1998), segundo a qual o desenvolvimento cognitivo ocorre inicialmente por meio da mediação social, sendo posteriormente internalizado. Assim, a exposição precoce e significativa a práticas letradas contribui decisivamente para a formação das chamadas competências emergentes de leitura e escrita.

Os estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985) acerca da psicogênese da linguagem escrita representaram um marco teórico significativo ao oferecerem uma nova perspectiva sobre o processo de aquisição da escrita pela criança. As autoras descreveram esse processo como uma evolução contínua, que ocorre à medida que a criança mantém contato com os sinais gráficos e vai construindo hipóteses progressivamente mais elaboradas sobre o funcionamento do sistema de escrita. Essa trajetória foi organizada em quatro níveis distintos de desenvolvimento: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. No nível pré-silábico, observam-se produções gráficas que não estabelecem qualquer correspondência entre os sinais escritos e os sons da fala. As crianças, nesse estágio inicial, ainda não demonstram critérios consistentes em suas representações escritas, recorrendo frequentemente a traços repetitivos, garatujas ou formas gráficas rudimentares. Além disso, não há controle sobre a

quantidade ou o tipo de letras utilizadas, indicando que a noção de que a escrita representa a fala ainda não foi estabelecida de forma significativa.

Portanto, a criança não se utiliza de uma palavra escrita para simbolizar graficamente um objeto. Também é nessa fase que se observam as ocorrências do realismo nominal, quando conforme Carraher (1986) Rego (1990), por exemplo, a criança usa muitas letras para simbolizar objetos grandes e poucas para pequenos, demonstrando assim sua hipótese na qual a representação gráfica de um objeto está diretamente relacionada um de seus atributos. Já o nível silábico se delimita quando a criança percebe que é possível representar graficamente a linguagem oral. Ela faz então várias tentativas para estabelecer uma relação entre a produção oral e a produção oral e a produção gráfica, entre o som e a grafia, começa com essas tentativas, a relacionar o que escreve com as sílabas das palavras faladas que deseja representar.

Entretanto, com seu conhecimento prévio sobre o material escrito. Utiliza-se de letras que podem não representar os respectivos sons. Ela percebe nessa fase que pode escrever tudo o que deseja, mesmo que aquilo que expressa graficamente não possa ser decifrado por outras pessoas. Também nessa fase, pode aceitar relutante o fato de escrever palavras menores com poucas letras ou ainda pode usar, ao escrever uma frase, uma letra somente para uma palavra inteira. A criança passa, então, a conviver com esses dois tipos de correspondência entre a grafia e o som, adentrado assim no nível silábico-alfabético, inicia também a experiência em um conflito, já que é capaz agora de perceber que existe uma representação gráfica correspondente a cada som (percebe a relação entre gráfica correspondente a cada som (percebe a relação entre grafema e fonema). Ela vai reformulando sua hipótese sua hipótese anterior, silábica, que lhe parece insuficiente, e vai alternando sua produção entre essa e a alfabética propriamente dita. Com suas tentativas e reformulações evolui para o nível alfabético, que se estabelece mais firmemente sobre sua percepção da relação entre a grafia e o som, assim consegue aceitar que a sílaba é composta de letras que devem ser representadas distintamente, e se torna capaz de perceber outras características da comunicação gráfica, tais como as diferenças entre letras, sílabas, palavras e frases, ainda que ela falhe nessas representações. Vale a pena ressaltar que, em seus estudos, Ferreiro e Teberosky (1985, p. 25):

encontraram crianças que mostram uma sequência de três níveis evolutivos: em outras, uma sequência apenas de dois níveis – por exemplo, do pré-silábico, ou do pré-silábico ao silábico alfabético, saltando um nível; ou ainda, em menor número. Crianças que passam diretamente do nível pré-silábico ao silábico alfabético, saltando um nível: ou ainda, em menor número de crianças que passam diretamente do nível pré-silábico ao alfabético.

De acordo com Mayrink-Sabinson (1995) a pesquisa desenvolvida por Ferreiro e seus colaboradores concentra-se em um sujeito concebido de forma idealizada e universal, cuja trajetória no processo de aquisição da linguagem escrita é descrita a partir das transformações cognitivas que realiza. Nessa abordagem, o sujeito interage com as informações provenientes do ambiente e elabora sua própria linguagem com base em esquemas previamente assimilados. No entanto, essa perspectiva tende a minimizar a explicitação teórica do papel do contexto sociocultural, o qual, conforme indicam outras correntes teóricas, exerce função mediadora e constitutiva no desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que os indivíduos atuam continuamente em interação com esse meio.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base, nas pesquisas científicas refletimos sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos no espaço escolar, principalmente nos anos iniciais; dando ênfase no processo de leitura e escrita. Diante do conhecimento adquirido no decorrer do curso de psicopedagogia e educação infantil; fizemos uma reflexão sobre o processo inicial da leitura e escrita e as dificuldades que podem surgir durante o período de alfabetização de um sujeito; partindo desse pressuposto podemos intervir essas dificuldades com a intervenção psicopedagógica através das informações que nos foram passadas, com intuito de aprimorar a aprendizagem do aluno. De acordo com o contexto atual em que vivem os psicopedagogos e os especialistas em educação infantil, é necessário que o profissional lute em benefício da psicopedagogia e que possa contribuir nas dificuldades de ensino aprendizagem nas instituições escolares que possa fazer a diferença. O curso de educação infantil nos levou à ter um olhar diferenciado sob a mesma, e como deve ser na prática. Pois a educação infantil é uma ponte para o ensino fundamental. Neste artigo refletimos as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita construídas durante o curso. Foi de grande importância para a nossa formação como psicopedagogas que nos proporcionou momentos de estudos e reflexões da prática psicopedagógica. Ao chegar ao final dessa trajetória com uma versão mais ampla e consciente, compreendemos que o profissional precisa continuar buscando novos conhecimentos para que continue crescendo como especialista em psicopedagogia, estando assim em constante processo de formação, para que não se limite a um momento único, e inacabado, mas a um processo contínuo durante o decorrer da sua vida profissional.

## REFERÊNCIAS

- BORGES, Teresa M. M. (2001). **Ensinando a ler sem silabar**. 2ª Ed. Natal: FAL, 2007.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).
- FERNÁNDEZ, Alicia. *Os idiomas do aprendente: uma análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Lichtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GARCÍA, Joaquim Ramos. *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Organização de Francisco Carvajal Pérez. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MEEK, F. “Ajudant els Lectos”. In: COLOMERT (Comp.). *Ajudar o Megis*. Barcelona: Baranova Educación, 1992.
- SIMÕES, Vera Lucia Blanc. *Histórias infantis e aquisição de escrita*. São Paulo, 2000.

# PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO

*Soraia Cristina da Silva Marrocos<sup>1</sup>*

*Maria Cristina Varela da Silva Lima<sup>2</sup>*

*Jaqueline Machado Ferreira<sup>3</sup>*

*Dyrajaja Medeiros de Aquino<sup>4</sup>*

*Olegário Fernandes Filho<sup>5</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O projeto político pedagógico é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento da escola, por ser a mola mestra do funcionamento da instituição escolar. Nesse trabalho pretendemos discutir questões relacionadas à elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico na Escola, explicitar e compreender o seu significado, qual a sua relação com a escola e fazer uma reflexão sobre alguns pressupostos que deve orientar esta proposta pedagógica. O termo projeto vem do latim *projectu*, que significa lançar para diante. Projetar é estabelecer um plano, o que significa pensar o que se quer. O projeto parte da vontade de melhorar algo. Portanto, nasce da necessidade de uma realidade existente para uma realidade que se deseja.

É político no sentido do compromisso com a formação do cidadão crítico para a sociedade. Na dimensão pedagógica, reside a possibilidade de definir as

- 
- 1 Graduação: Matemática e Filosofia. Especialização: Filosofia. Educação de Jovens e Adultos. Educação Ambiental. Educação Matemática na Educação Básica para os anos finais e Gestão. Mestrado em Administração em gestão de pessoas. Email: soraiamarrocos@gmail.com
  - 2 Graduação: Pedagogia e História Especialização: Psicopedagogia /Docência Superior Mestrado em Ciências da Educação. Doutoranda em Educação. Email: mcristina.vsilva@gmail.com.
  - 3 Graduação: Pedagogia em séries iniciais e ensino fundamental e em Educação Especial. Especialista em Gestão administração e supervisão escolar, Método Aba e em educação especial na perspectiva inclusiva. Docente na educação especial na Apae de Penha SC. E-mail: jaque.mf.16apae@gmail.com.
  - 4 Graduação: Letras. Especializações: Psicopedagogia, Psicomotricidade e Intervenção Sociopsicoeducativa. Professora do Município de Natal e do Estado do Rio Grande do Norte. E mail: dyrajaja@gmail.com.
  - 5 Graduação em História- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. FAFICA. Especialização em Gestão com ênfase em administração, supervisão, orientação e inspeção escola.

ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus objetivos e suas intencionalidades.

Entendemos que o PPP é uma ação intencional, o resultado de um trabalho que envolve toda a comunidade escolar, e que as pessoas que se envolvem buscam metas comuns que intervenham na realidade da escola. Essa proposta traduz a vontade de mudar, refletir o que tem de concreto e trabalhar as utopias, permite avaliar o que tem de positivo na escola e assim projetar mudanças.

Vale ressaltar que a partir da construção do Projeto Pedagógico na Escola, torna-se mais fácil planejar o ano letivo. Demo (1998), destaca que a partida construção do PPP, a escola tem como lançar desafios estratégicos com a finalidade de diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas podendo atingir posição de excelência.

No tocante ao Projeto Político Pedagógico consideramos que prevê todas as atividades da escola, do pedagógico ao administrativo, e dessa forma ele deve ter como meta fundamental a construção de uma escola democrática, capaz de contemplar as vontades da comunidade na qual ele surge, tanto na sua elaboração, quanto na sua execução, desde os professores, funcionários, pais alunos e membros da comunidade em geral.

Hoje, a sociedade marcada por sucessivas transformações, a educação na qualidade de uma prática social, contribui de forma decisiva no processo de democratização da sociedade brasileira. Deste modo, evidencia-se se que a busca da qualidade na educação é um desejo de todos que o serviço prestado na escola venha contribuir na formação de homens e mulheres capazes de compreender e sentir-se parte da sociedade em que vivem.

Para a constituição deste trabalho, inicialmente realizamos uma revisão bibliográfica e análise de outros trabalhos desenvolvidos acerca do tema, enfocando as sugestões que contribuíram para a elaboração desse documento. Em seguida, abordamos a importância do Projeto Político Pedagógico para a ressignificação das ações desenvolvidas na escola.

Dando continuidade, enfocamos a necessidade da conceituação do Projeto Político Pedagógico como forma de compreendemos os objetivos e metas que a escola deseja alcançar. Apresentamos adicionalmente a história do Projeto Político Pedagógico, as suas características e as disposições legais.

Justificamos o trabalho pela necessidade da escola tornar-se uma agente de mudança social e constituir-se num espaço democrático, garantindo ao educando o direito de usufruir da construção do seu conhecimento, como também de garantirão professor uma educação continuada, no sentido de sentirem comprometidos com a qualidade da educação, viabilizando uma

gestão democrática e participativa, atuando em todos os setores da escola, criando propostas alternativas para superação dos problemas do cotidiano escolar. Considerando que o Projeto Político Pedagógico é um eixo que norteia as atividades pedagógicas e administrativas de uma instituição de ensino.

Podemos ainda justificar a escolha da temática em questão, mostrando a importância social do Projeto Político Pedagógico, no contexto escolar, uma vez que o seu processo de construção e execução visa planejar a ação presente, com vistas à transformação da realidade, melhorando ensino aprendizagem através dos princípios que norteiam as práticas educativas.

Esperamos contribuir para o adensamento do conhecimento na temática, bem como oportunizar sua utilidade como fonte de pesquisa e estudo. Finalmente, o estudo visa descrever como foi a elaboração de um projeto político em uma escola e como acontece a sua execução.

A temática de discutir questões referentes a elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico na Escola, fez-se necessário compreender o seu significado, a sua importância e a relação com escola, fazendo uma reflexão sobre alguns pressupostos que orientam essa proposta pedagógica. Diante dessas questões, nos induz a questionar o que acontece com a prática escolar após a elaboração do Projeto Político pedagógico?

Dessa forma tivemos como objetivo promover a elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico na Escola, bem como identificar relação entre a teoria e a prática do Projeto Político Pedagógico na Escola, mapear as dificuldades de se implantar o Projeto Político Pedagógico na Escola e propor alternativas de um trabalho coletivo entre os segmentos da escola para vivenciar execução do Projeto Político Pedagógico na Escola.

## **2. A HISTÓRIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

A educação no Brasil é norteada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96. Porém, dentro dessa perspectiva de trabalho, é necessário que cada instituição educativa elabore seu Projeto Político Pedagógico dentro de um trabalho pedagógico delimitando a sua forma de atuação no currículo, na metodologia, no processo de avaliação, na forma de participação dos pais, na coordenação pedagógica, na forma de gestão implementada e diariamente nas aulas. Enfim, em todas as ações desenvolvidas na escola.

O Projeto Político Pedagógico é um termo atualmente discutido em vários segmentos da escola em decorrência do processo de conscientização gerado a partir das necessidades que tem evidenciado o desejo de todos de mudar a realidade da sua escola e que pode se tornar fator limitante nesse plano de melhoria.

O Projeto Político Pedagógico abrange várias dimensões como Política, Social, Filosófica, Administrativa e Pedagógica. É importante que na escola através de seus dirigentes sejam promovidos momentos específicos para discutirem esses fundamentos, buscando uma melhor condição de trabalho, bem como atendimento da comunidade escolar e o compromisso com uma educação de qualidade. Nesse sentido, afirma Bussmann (1995, p. 37):

Porrazões pedagógicas e técnico-administrativas, inerentes ao compromisso da escola com a educação e o ensino, são reforçados hoje à necessidade e o desafio de cada escola construir seu próprio Projeto Político Pedagógico e administrá-lo. Não se trata meramente de elaborar um documento, mas fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorizado, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar, consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de que seus resultados não são imediatos.

Como podemos constatar, o Projeto Político Pedagógico surge na escola como um horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano e em todos os projetos da escola. O PPP traz a possibilidade de reflexão da prática e consolida a escola como lugar central da educação básica numa visão descentralizada do sistema.

## 2.1 AS CARACTERÍSTICAS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico dentro do contexto escolar pode ser considerado uma tomada de posição diante da realidade escolar, onde tem como característica buscar resultados diante dos objetivos propostos na sua elaboração e execução, onde os integrantes da instituição assumem o compromisso de alcançar esses resultados. Nesse processo será exigido o envolvimento de todos, bem como o compromisso pessoal de cada um na busca da execução do PPP.

O Projeto Político Pedagógico é uma tomada de posição diante da realidade das instituições escolares. Entendido como o plano global da escola. A esse respeito, afirma Vasconcelos (2002, P. 143):

Construído participativamente é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador de planejamento [...]. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento técnico-metodológico para a transformação da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação.

Dentre as características do PPP está a tradução do trabalho coletivo de todas as pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem (direção, equipe

pedagógica, professores, alunos, pais e comunidade local). Ele se caracteriza por se preocupar com o compromisso dos educadores, com melhoria do ensino, no sentido de responder as necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira hoje.

Busca ainda resgatar a relação da escola com a comunidade, por meio da discussão e reflexão entre as partes, possibilitando que os envolvidos expressem suas necessidades e anseios, redefinindo o compromisso da comunidade escolar. Faz-se necessário uma constante reflexão sobre o trabalho pedagógico da escola tendo em vista a sociedade, o homem e a escola que temos. Nesse sentido acrescenta Medel (2008, p. 41):

Os problemas de diferentes naturezas no cotidiano escolar são desafiadores e necessitam ser discutidos pelo coletivo da escola, que é bastante heterogêneo. Isso ocorre porque é formado por diferentes segmentos: professores, gestores, coordenador e orientador pedagógicos, pessoal técnico administrativo e de apoio, alunos, pais e/ou responsáveis e representantes da comunidade local - que possuem ideias, conhecimentos e valores diversos que podem gerar conflitos.

A construção do Projeto Político Pedagógico apresenta por si só vários conflitos. Um deles é o fato de os interesses serem divergentes entre si. E é justamente essa diversidade que torna o seu desenvolvimento rico dinâmico, e através dessa interação acontece o envolvimento do coletivo da escola que objetiva estruturar o seu trabalho com a finalidade de garantir o sucesso dos alunos e atender as necessidades educativas da comunidade.

O trabalho desenvolvido no espaço escolar com a comunidade deve estar pautado na discussão coletiva. Dessa forma, pode melhorar a qualidade dos serviços prestados à comunidade e estimular ações compartilhadas em vista a construção do PPP.

## 2.2 AS DISPOSIÇÕES LEGAIS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico tem como amparo legal a LDB (Lei 9394/96), em seu art. 12 & I, art. 13 & I e no art. 14 & I e II, que estabelece orientação legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu Projeto Político Pedagógico. A legislação define normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios estabelecidos pelo art. 14: “I. Participação dos profissionais de educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola; II. Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes” (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, p. 47).

A participação dos professores e especialistas na elaboração do Projeto

Político Pedagógico promove uma dimensão democrática na escola e nessa perspectiva, as decisões não centralizadas no gestor cedem lugar a um processo de fortalecimento da função social e dialética da escola por meio de um trabalho coletivo entre todos os segmentos participantes e a comunidade escolar.

Com o objetivo de acabar com a descentralização da gestão educacional e o fortalecimento da autonomia da escola e garantir a participação da comunidade na gestão, foi criado o Conselho Escolar.

O Conselho Escolar tem peso de decisão, enquanto órgão máximo da instituição, de caráter deliberativo, consultivo e normativo nos assuntos relacionados a escola. Ele é composto pelo diretor e pelos representantes de todos os turnos existentes na escola, de cada segmento (professores, alunos, funcionários e pais). O mandato da equipe eleita tem duração de dois anos, podendo se candidatar por mais dois anos.

A autonomia na escola é o resultado de vários interesses, onde se confrontam diferentes detentores de influência tanto interna quanto externa, sendo caracterizada uma construção político-social. O Conselho Escolar juntamente com o Conselho de Classe é uma instância criada para garantir a representatividade, a legitimidade e a continuidade das ações educativas desenvolvidas na escola.

A escola em seu cotidiano é um espaço de inúmeras e diversificadas práticas que estão em permanente processo de construção e reconstrução. O Conselho Escolar e o Conselho de Classe juntamente com a gestão contribuem para o desenvolvimento democrático e exercício diário de cidadania mediando o diálogo constante que visa o envolvimento entre todos os segmentos no processo educativo da escola.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como fora analisado durante a elaboração do trabalho é de fundamental importância envolver a comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico, compartilhar a responsabilidade e definir os rumos da escola. O PPP para atender a comunidade escolar, é necessário que seja bem estruturado para que escola ganhe uma identidade clara e a equipe ganhe de segurança para tomar decisões

E dessa forma, podemos dizer que o PPP não começa de uma só vez, não nasce pronto, e que a construção desse projeto inicia com um pequeno grupo de participantes, com propostas simples e que no decorrer do trabalho de construção se amplia, ganha corpo e consistência. Nesse trajeto, vão surgindo obstáculos, as relações vão se estabelecendo, as metas e os objetivos vão abrindo caminhos para melhorar a sua atuação.

O PPP é um processo permanente de construção no qual os sujeitos e

comunidade tomam consciência do seu espaço e acontece como parte da ação de transformação na escola e como mecanismo de reflexão permanente e discussão dos problemas da escola, procurando alternativas viáveis à efetivação do seu objetivo na construção de um processo democrático de decisões que visa eliminar as relações autoritárias.

Sabe-se que no início do processo e discussão poucos participam com opiniões e sugestões. Entendemos que não se deve desanimar, pois os primeiros envolvidos podem e devem agir como multiplicadores, e dessa forma, conseguir colaboradores para as próximas revisões/acréscimos do PPP.

Apesar dos desafios e obstáculos apresentados no decorrer da elaboração do PPP, foi gratificante vivenciar a sua construção e acreditar no pequeno grupo que conseguiu chegar até o final dos trabalhos com o mesmo objetivo de concluir o primeiro Projeto Político Pedagógico desse estabelecimento de ensino.

Nos diálogos, percebemos o orgulho desse grupo pela contribuição que estavam dando pela construção do projeto e principalmente pelo avanço da escola da qual fazem parte. A proposta desse trabalho é que a concepção do Projeto Político Pedagógico de cada escola é única e singular, pois ele representa a identidade daquela instituição e que esta deve ser construída coletivamente, ou seja, construída por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional da escola.

O PPP deve ser construído com clareza no que se refere ao compromisso ético-pedagógico de construir para a formação e educação do cidadão de hoje para se tornar um sujeito crítico, reflexivo e participativo, capaz de atuar e ajudar a construir uma sociedade mais justa.

Por mais que a direção da escola, equipe pedagógica e alguns educadores estejam envolvidos com a construção e execução do PPP, nas reuniões para discussões sobre a sua elaboração, devem sempre argumentar da sua importância no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima onde todos e segmentos se sintam responsáveis por tudo que acontece na escola, principalmente com o desenvolvimento intelectual dos alunos, e mesmo assim, muitos educadores resistem mudar a sua prática em sala de aula.

Ainda com lamento, poderíamos afirmar que a escola poderia avançar se esses educadores que resistem à mudança procurassem formar grupos de trabalhos com objetivo de planejar ações que contemplassem a melhoria do ensino-aprendizagem, tornando-a mais significativa.

Apesar do não envolvimento de alguns educadores, podemos enumerar muitos aspectos positivos após a entrega do PPP à comunidade escolar. É com base nesse documento que a equipe pedagógica elabora metas de ação para o desenvolvimento dos programas e projetos da instituição, aprimoramos nossas diretrizes para trabalhar os conteúdos essenciais em sala de aula, uma vez que

ele aponta as deficiências da escola.

O PPP tem o papel de ajudar a resolver problemas, mudar o que for necessário e fazer dessa caminhada por uma educação de qualidade, uma empreitada menos dolorosa, pois ele organiza o trabalho pedagógico da escola, sem perder de vista sua interação com o trabalho administrativo.

O trabalho não pretende esgotar a temática, mas iniciar uma discussão a respeito da implantação do Projeto Político Pedagógico e abrir espaços para que outros pesquisadores aprofundem novas vertentes ao tema que pode ser relevante sobre as questões relacionadas à qualidade do ensino e na defesa e fortalecimento da escola.

## REFERÊNCIAS

- BUSSMANN, A. C. O projeto político-pedagógico e a gestão escolar. IN: PASSOS, I. A. V.(ORG.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: SP: Papyrus, 1995.
- BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):** nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 de julho de 2017.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 7 ed. Petrópolis, Vozes, 1998.
- MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto Político Pedagógico: construção e implementação na Escola**. Campinas, SP. Autores associados, 2008.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o Projeto Político Pedagógico da Escola**. 8 ed. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: para onde vai o professor?** Liberdade, 8 ed. 2001.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino – aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 10 ed. São Paulo: Libertand, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Ed. 26 ver. Campinas, SP. Papyrus, 1995.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. 21 ed. Ver. E Atual. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

# A EXPERIÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE MOVIMENTOS COM O APARELHO ARCO DA GINÁSTICA RÍTMICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*Karissa Moura De Miranda<sup>1</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho está situado na área de aprendizagem motora e utilizou como esporte meio a Ginástica Rítmica (GR) para os seus estudos, tentando mostrar a importância no desenvolvimento motor a partir de uma modalidade pouco praticada nas aulas de Educação Física Escolar.

Segundo Gaio (2007), a Ginástica Rítmica (GR) é um esporte eminentemente feminino que só passou a ser determinada como uma modalidade competitiva em 1975. No Brasil, esta modalidade foi introduzida na década de 1950, na cidade do Rio de Janeiro pela professora Húngara Ilona Peuker. A GR passou por várias denominações diferentes até chegar a esse nome, tais como Ginástica Moderna, Ginástica Rítmica Moderna e Ginástica Rítmica Desportiva. Porém, todos tiveram um objetivo comum: caracterizar uma forma de trabalho corporal com base nos movimentos naturais que procurasse explorar a expressão da arte como também as qualidades estéticas e rítmicas da mulher praticadas a mãos livres e com aparelhos.

No município de Natal/RN a Ginástica Rítmica é trabalhada nas escolas particulares sob a forma de equipes esportivas, escolinhas (iniciação esportiva) restritas ao sexo feminino e como conteúdo da educação física escolar, esse último sendo pouco utilizado devido à escola oferecer a modalidade como esporte, logo sendo abordada principalmente dentro do caráter competitivo, ou seja, atividades extracurriculares e não como conteúdo nas aulas de educação física, visto que a GR é uma manifestação da cultura corporal. Nas escolas públicas, a GR é trabalhada como conteúdo nas aulas de educação física escolar e também

---

<sup>1</sup> Graduada em educação física pela Ufrn - pós-graduada em educação física escolar pela UFRN - mestranda em educação pela ESL (em formação). Professora de ginástica rítmica desde 2003 e professora municipal de Natal desde 2012. E-mail: karissamiranda@yahoo.com.br.

pode ser vista pela formação de grupos de ginástica sem fim competitivo, devido os materiais e vestimentas utilizados serem caros e a instituição não possuir recursos financeiros.

A GR se especifica através dos seguintes aparelhos: corda, arco, bola, maçãs e fita. Estes aparelhos permitem a criatividade, que é ilimitável, mas há necessidade de regras e normas a serem seguidas, e estas são encontradas no Código de Pontuação, que rege a modalidade mundialmente.

Os aparelhos têm suas características próprias e estas se realizam em todas as direções, todos os planos, com ou sem deslocamentos, com lançamentos ou não, com apoio sobre um ou dois pés, coordenados com movimentos de todo o corpo. Com eles descobrimos modos muito diversos e novos caminhos para adquirir um sentido rítmico. Assim, movimentos desconhecidos se tornarão mais fáceis, havendo logicamente um tempo para toda esta aprendizagem.

Em todos os movimentos executados com aparelhos, o corpo deve acompanhar a trajetória traçada pelo aparelho, e, sempre que este atingir o ápice do movimento, a ginasta deverá continuar o mesmo traçado em sua direção, como se quisesse recuperá-lo. Por isso, “é de muita importância à utilização dos aparelhos de forma correta, com trabalho multilateral e ambidestro, para que haja maior e melhor domínio da bola, da corda, da fita, do arco e das maçãs, sendo as maçãs trabalhadas uma em cada mão”. Vieira (1982, p. 60)

A GR por ser uma modalidade esportiva e possuir um Código de Pontuação que determina suas regras; numa destas regras está inserido que existem alguns elementos que são obrigatórios numa série. Estes elementos são denominados de elementos corporais: saltos, equilíbrios, *pivots* e flexibilidade ou onda.

Existe outro grupo de movimentos que são utilizados nas séries como elementos de ligações, não possuem valores nem níveis. São elementos simples que ajudam as ginastas a tornarem suas séries mais dinâmicas, e ainda facilitam as ligações de encaixe das dificuldades nas séries. São eles os deslocamentos, os saltitos, os giros e os balanceios e circunduções.

Buscando então possibilitar a aprendizagem de movimentos básicos específicos da GR objetivando melhor aprimoramento na formação integral da criança, especialmente no que se refere ao acervo motor nas aulas de Educação Física, utilizando Gaio (2007), Ginástica Rítmica “Popular”: uma proposta educacional como principal referencial teórico. Mas porque a GR? Porque além da vivência com a mesma, é uma das modalidades mais ricas em experiências corporais e pouca explorada nas aulas de Educação Física pelos profissionais da área.

A Ginástica Rítmica apesar de ser uma modalidade vista como elitista, de aparelhos caríssimos, de um padrão corporal muito rígido e da vivência apenas com o treinamento, buscamos uma troca de experiências e de quebra de paradigmas.

Queremos mostrar a ludicidade e a riqueza corporal que proporciona. Gaio (2007, p.105), ressalta a necessidade de investirmos nas atividades de Ginástica Rítmica, que consente um empenho do corpo em relação ao espaço, tempo, ritmo, objetos, pessoas, num contexto de comunicação não verbal, produzindo reações afetivo-sociais significantes para a vida do ser humano.

Usando Gaio como exemplo citado acima, o presente artigo tem como objetivo verificar a possibilidade da aprendizagem de movimentos / exercícios básicos, específicos da GR com o aparelho arco vivenciados durante as aulas de educação física escolar para crianças na faixa etária de oito anos de idade.

Para relatar esta experiência, estruturamos da seguinte maneira: a ginástica rítmica e o seu desenvolvimento motor Machado & Filho (2010) e a ginástica rítmica como conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar baseado nos PCN's (2001) e Junior, M. et al. (2011), baseando-se em Gaio (2007) como principal referencial e finalizando com o relato de experiência vivido com os alunos do 2º ano do Centro Educacional Maristella.

## **2. A GINÁSTICA RÍTMICA E O DESENVOLVIMENTO MOTOR**

São vinte e um anos de dedicação a Ginástica Rítmica (GR), primeiramente como iniciação esportiva passando depois para competitiva como ginasta, posteriormente treinadora, árbitro estadual e nacional, diante de tudo isso muitas mudanças ocorreram não só com o desenvolvimento das minhas capacidades motoras, mas também pude presenciar a evolução motora de diversas alunas. Passando a trabalhar este ano com a Educação Física escolar, experiência nunca antes vivida, um novo olhar sobre a ginástica refez pensar o quanto de contribuição na aprendizagem motora poderia proporcionar as crianças que tem como referencial para uma aula de Educação Física apenas futebol, queimada, câmbio e pião.

Atualmente, percebo a dificuldade que as crianças possuem para correr, andar, pular, manusear um aparelho, lançá-lo e recuperá-lo. Culpamos a falta do movimentar infantil à tecnologia, a violência e a industrialização o fato de que na maioria das vezes não estimulam o movimentar, o pensar e a criatividade. Esses fatores não estão sozinhos. Deparamos com escolas tradicionalistas, públicas ou particulares, que a criança ainda é tratada como um robô que precisa aprender a ler e a escrever e a consequência do castigo é a não participação das aulas de Educação Física.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 27), “aprender a movimentar-se implica planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar ações do corpo com objetos no tempo e no espaço, interagir com outras pessoas”

Segundo Gaio (2007, p.24),

Imediatamente depois do maternal, a criança de seis anos é “parafusada” numa cadeira dura para estudar palavratório durante horas e horas. Será por acaso que a criança em desenvolvimento, esta força da natureza, esta exploradora aventureira, é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha lá fora, obrigada a prender a bexiga e os intestinos, 6 horas por dia, exceto alguns minutos de recreio, durante 07 anos ou mais? Haverá maneira melhor de aprender a submissão? [...] Trata-se de domar. Domesticar fisicamente esta máquina fantástica de desejos e prazeres que é a criança.

Segundo Magill (1984, p.25), “a aprendizagem refere-se a uma mudança na capacidade do indivíduo executar uma tarefa, mudança esta que surge em função da prática e é inferida de uma melhoria relativamente permanente no desempenho”.

A GR torna-se importante para a vida do ser humano, pois, proporciona ao corpo um envolvimento com o espaço, tempo, ritmo, objeto, pessoas, provocando um envolvimento afetivo – social, ou seja, faz com que tenha uma socialização entre as crianças e adolescentes que praticam a modalidade. Um dos objetivos dessa modalidade é desenvolver e aperfeiçoar nas crianças as habilidades que estimulem a formação global. Ela visa o desenvolvimento neuromuscular de modo que o indivíduo possa desenvolver sua “mentalidade rítmica”, a criação de um ritmo musical em coordenação com o movimento e sua relação com o espaço.

Na GR a leveza, o ritmo, a fluência e a dinâmica trouxeram amplas possibilidades de se desenvolver a agilidade, a flexibilidade, a graça e a beleza do movimento. (Machado & Filho, 2010 apud Domingues & Santos, 2006).

Para Machado e Filho (2010) apud Caçola (2007), a GR é uma modalidade esportiva privilegiada, que por possuir habilidades motoras bem próximas da cultura corporal encontrada em brincadeiras e nos jogos infantis, favorece desde os cinco anos de idade a possibilidade de vivências motoras na GR sem que estejamos iniciando precocemente na habilidade. De acordo com Caçola (2007), criança a partir dos 6, 7 anos de idade, começa a perceber que a corda não só serve para pular e que a bola vai além do chute a gol. Ela percebe que seu corpo é amplo e capaz de diversas habilidades, que talvez, nem elas mesmas saibam.

O fato das crianças elaborarem coreografias, e/ou trabalhar improvisação através de propostas dadas pelo professor faz com que, além do aspecto físico, o aluno desenvolva também o aspecto cognitivo.

Segundo Machado & Filho (2010) apud Domingues e Santos (2006) os aparelhos têm um papel muito importante para o desenvolvimento psicomotor. Desenvolvem a lateralidade, a percepção espacial, dinamismo, criatividade

e expressão corporal por intermédio dos movimentos, além de segurança e confiabilidade.

O andar, correr, saltar, saltitar, girar, equilibrar, executar elementos pré – acrobáticos, lançar e recuperar, são habilidades exigidas na GR, com isso, ela pode ser mais um meio para as crianças aprimorarem essas habilidades, pois muitas delas são utilizadas no nosso dia a dia.

De acordo com Machado & Filho (2010) apud Santos (2007) uma das características mais intrigantes do desenvolvimento humano, em geral, e motor, em particular, é que o desenvolvimento é marcado por ampla similaridade (universalidade) no comportamento motor da população e diversidade (variabilidade intra e interindividual) na sequência do desenvolvimento. A capacidade de movimentar-se das crianças é essencial para que ela possa interagir apropriadamente com meio ambiente em que vive.

O desenvolvimento motor na infância caracteriza-se pela aquisição de um amplo espectro de habilidades motoras, que possibilita a criança um amplo domínio do seu corpo em diferentes posturas (estáticas e dinâmicas), locomover-se pelo meio ambiente de varias formas (andar, correr, saltar, etc.) e manipular objetos e instrumentos diversos (receber uma bola, arremessar uma pedra, chutar, escrever, etc.). Essas habilidades básicas são requeridas para a condução de rotinas diárias em imediatas na 1º e 2º infância, como traz profundas implicações para o sucesso com que habilidades específicas são adquiridas posteriormente (Machado & Filho 2010 apud Santos 2007).

Para Gallahue e Ozmun (2001, pág.437):

Durante a faixa etária de 07 a 10 anos de idade, as habilidades perceptivas tornam-se crescentes e refinadas. O aparato sensório – motor está trabalhando constantemente em harmonia, de modo que no final desse período, a criança possa desempenhar numerosas habilidades sofisticadas. Durante essa fase, a criança esta no período transitório, no qual começa a combinar e aplicar habilidades motoras fundamentais ao desempenho de habilidades especializadas no esporte ou em ambientes recreacionais. São aplicações de padrões de movimentos fundamentais, de algum modo, em formas mais especificas e mais complexas. Ou seja, a criança trabalha para “desenvolver a idéia” de como desempenhar a habilidade esportiva”.

### **3. A GINÁSTICA RÍTMICA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Segundo Junior, M. et al. (2011, p. 77), pode-se entender a ginástica como uma forma particular de exercitação onde, com ou sem uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral.

É salutar destacar que atualmente ainda encontramos resistência a prática da ginástica nas aulas de Educação Física. A maioria dos professores, principalmente do sexo masculino, relutam participar quando são solicitados de práticas de atividades que estimulam o ritmo, qualidade inerente ao ser humano, tais como: rodas cantadas, atividades que exploram o andar e o correr com sons corporais, danças folclóricas, como afirma Gaio (2007). Podemos ainda enfatizar que também apresentam dificuldades básicas de manifestações corporais como saltitar, girar, pular corda, manusear aparelhos “aparentemente” femininos como o bambolê (arco). Esquecem que um dia foram crianças também.

Por serem atividades que traduzem significados de ações historicamente desenvolvidas e culturalmente elaboradas, devem estar presentes em todos os ciclos em níveis crescentes de complexidade, determina Junior, M. et al. (2011), constituindo ainda como fundamentos da ginástica: saltar, equilibrar, rolar/girar, trepar e balançar/embalar.

Assim, a presença da ginástica no programa se faz legítima na medida em que permite ao aluno a interpretação subjetiva das atividades ginásticas, através de um espaço amplo de liberdade para vivenciar as próprias ações corporais. No sentido da compreensão das relações sociais, a ginástica promove a prática das ações em grupo onde, nas exercitações como “balançar juntos” ou “saltar com os companheiros”, concretiza-se a “co-educação”, entendida como forma particular de elaborar/praticar formas de ação comuns para os dois sexos, criando espaço aberto à colaboração entre eles para a crítica ao “sexismo” socialmente imposto. (Junior, M. et al, 2011, p. 77-78).

Para Egerland (2004) a ginástica desenvolve a criança dentro dos fundamentos básicos que são essenciais ao aprendizado de outros esportes e atividades como flexibilidade, equilíbrio, força, agilidade, lateralidade, noções de espaço, enquanto campo de conhecimento específico da Educação Física Escolar. Escolhemos então a GR a ser desenvolvida neste relato, pois também constitui uma possibilidade por ser uma das expressões desse campo.

E mesmo com toda riqueza que a GR proporciona enquanto uma das possibilidades de trabalho na Educação Física Escolar, encontramos poucos trabalhos relacionados a este tema. No Departamento de Educação Física da UFRN, encontramos algumas produções: Ginástica Rítmica como conteúdo nas aulas de Educação Física (Oliveira, 2004), Ginástica Rítmica, corpo e estética: elementos para pensar o esporte na escola (Cavalcanti, 2005) e Ginástica Rítmica e Educação Física Escolar: uma relação possível (Souza, 2008). Outras produções são encontradas, mas sempre voltadas para o treinamento desportivo.

Não pretendemos negar o lado competitivo da GR, mas queremos enfatizar que também pode ser trabalhada nas aulas de Educação Física possibilitando a

aprendizagem de movimentos básicos, específicos da GR, objetivando melhor aprimoramento na formação integral da criança, especialmente no que se refere ao acervo motor, assim mostrando as diferenças como desporto competitivo e como aula de educação física.

Porpino (2005) exemplifica de maneira simples e direta várias possibilidades de utilização do aparelho corda. Este aparelho é utilizado nas aulas de GR, nas brincadeiras infantis e até mesmo em outras modalidades esportivas tendo diversas possibilidades de manejo e de objetivos a serem alcançados.

Um simples ato de pular corda, por exemplo, pode assumir sentidos diversos conforme o contexto em que é realizado. Pode representar um movimento rudimentar quando manuseada por uma criança que brinca um movimento que se presta à melhoria da capacidade cardiovascular, quando utilizada por um jovem numa academia de ginástica, ou um movimento de grande complexidade quando nas mãos de uma ginasta de nível mundial. Inserido em um contexto de jogo, de ginástica ou de esporte, um único ato de pular corda pode representar saberes diversos. (Porpino, 2005, p. 53)

Em virtude de todo referencial teórico supracitado e como professora da modalidade de Ginástica Rítmica, resolvi realizar o meu trabalho de estudo na área, pois acredito que se utilizar um pouco do meu conhecimento e experiência sobre a GR e direcionar nas aulas de educação física posso proporcionar aos alunos uma aula muito rica no que se diz respeito à aprendizagem motora através da manipulação de objetos, na coordenação motora geral, no ritmo, entre outros supracitados. O arco foi o material escolhido, pois tem fácil acessibilidade (feito de material alternativo - conduíte (20mm), material também chamado de eletroduto, que é um tubo de PVC ou metal protetor de fios e cabos elétricos dentro das paredes, e por também já fazer parte do universo infantil.

O arco surgiu com a Escola Medau, por volta dos anos 1930, mas teve que passar quase outros trinta anos para que a FIG, incluísse este aparelho no seu programa oficial do Campeonato do Mundo de Copenhague em 1967. (Mendizábal; Mendizábal 1985, p.17).

O arco é um aparelho muito importante para o desenvolvimento da capacidade de coordenação e adaptação, mas sobre tudo para a percepção espacial, devido as suas dimensões e pela grande variedade de seus deslocamentos no espaço. (Figura 1). Esse foi o aparelho escolhido dentre todos os outros para a realização do presente estudo, pois somado aos benefícios supracitados, o mesmo possui a fácil acessibilidade, fator determinante para a sua escolha e ainda se destaca por ser um objeto presente no universo infantil. O seu diâmetro deve estar entre os 80 e 90 cm, tendo um peso mínimo de 300gr, para o material oficial.

**Figura 1 – Ginasta com arco**



Fonte: Imagem gerada por DALL•E (OpenAI), 2025.

Seus movimentos básicos se classificam em seis grupos totalmente distintos entre si:

- Balanceios, circunduções e movimentos em forma de oito;
- Rolamentos ao redor da mão ou de outra parte do corpo;
- Rotações ao redor de um eixo do arco;
- Inversões;
- Lançamentos;
- Passagens através e por cima do arco.

#### **4. VIVENCIANDO O ESTUDO DE EXPERIÊNCIA**

Relataremos o vivenciar do estudo de experiência na Ginástica Rítmica durante as aulas de Educação Física na escola particular, Centro Educacional Maristella, onde sou professora da modalidade esportiva supracitada desde 2004, localizada no Bairro Vermelho, no centro da Cidade do Natal. O presente estudo foi desenvolvido com o suporte da pesquisa qualitativa.

Segundo Thomas e Nelson (2002, pág. 323), “As pesquisas qualitativas envolvem a observação intensiva e de longo tempo num ambiente natural, o registro preciso e detalhado do que acontece no ambiente, a interpretação e análise de dados utilizando descrições e narrativas. Elas podem ser etnográfica, naturalista, interpretativa, fenomenológica, pesquisa-participante e pesquisa-ação”.

Inicialmente foi feito contato com a diretora do Centro Educacional Maristella, Sra. Catarina Frazão para permissão da pesquisa, após a liberação foram contactados os pais dos alunos, onde foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicando os procedimentos do estudo para assegurar que não haveria risco a saúde das crianças, sendo apenas para fins de ensino e pesquisa.

No estudo foram analisadas treze meninas e onze meninos, com faixa etária de 07 e 08 anos de idade, que não praticavam a modalidade de Ginástica Rítmica apesar da escola oferecer essa modalidade no currículo extra-escolar. Foram realizadas quatro aulas, uma por semana, toda terça-feira com duração de cinquenta minutos, totalizando um mês de duração. O material da Ginástica Rítmica utilizado foi o arco não oficial, feito de conduite, material que estava disponível na escola tinha (25 arcos) e que era compatível com a idade das crianças.

As aulas tiveram como objetivo verificar a possibilidade da aprendizagem de movimentos básicos específicos da GR com o aparelho arco introduzidos nas aulas de Educação Física objetivando melhor aprimoramento na formação integral da criança, especialmente no que se refere ao seu acervo motor. Os movimentos básicos do arco utilizados foram: as rotações, os rolamentos, os lançamentos, as recuperações e a criação de sequências coreográficas em grupo para estimular a criatividade dos alunos, a cooperação entre eles e acima de tudo o desenvolvimento da aprendizagem motora. São inúmeras as possibilidades existentes para se trabalhar a Ginástica Rítmica como conteúdo das aulas de educação física, esta foi uma das muitas possibilidades a serem trabalhadas.

Nas aulas, as crianças tiveram que fazer os exercícios básicos (rotação, rolamento, lançamento e recuperação) e foi realizada uma filmagem e registro através de fotos utilizando uma máquina fotográfica *Sony*. No ultimo dia de aula elas fizeram os mesmos exercícios e depois tiveram que montar uma coreografia em grupo usando os movimentos e novamente a aula foi filmada e fotografada.

Os dados analisados foram coletados com base em filmagens e fotos, assim sendo posteriormente feita uma comparação dos movimentos (rotação, rolamentos, lançamentos, recuperações e a elaboração da série - movimentos/exercícios da GR) que realizaram no primeiro e no último dia de aula.

Utilizando o método experimental, foi feita uma comparação dos movimentos básicos da GR selecionados. Os resultados serão apresentados em quadros.

#### 4.1 AULA 01

Na primeira aula, logo ao buscar as crianças na sala de aula percebi a euforia e alegria por estarem indo ao ginásio da escola para a prática da Educação Física, como também percebi a curiosidade de cada um ao ver a Professora de Ginástica Rítmica levando-os para ao ginásio ao invés do professor de Educação Física habitual.

Ao chegarmos ao ginásio, fizemos um grande círculo ao centro e sentamos. Comecei perguntando se conheciam a Ginástica Rítmica, todos afirmaram a minha pergunta, pois a escola possui a modalidade como esporte.

Assim, continuei minhas interrogações, e perguntei o que achavam de praticar a modalidade nas aulas de Educação Física, quando logo um menino exclamou, é esporte de menina! Fui explicando calma e pausadamente que já existiam pessoas do gênero masculino praticando a modalidade e utilizei o fato de que o professor deles das aulas Educação Física também ser um professor da modalidade de Ginástica Olímpica, que apesar de serem esportes diferentes vivem no mesmo âmbito da Ginástica.

Em seguida expliquei o que era a Ginástica Rítmica e mostrei cada aparelho utilizado na modalidade, por último apresentei o aparelho arco, que muitos chamaram de bambolê, pois o mesmo é idêntico ao brinquedo da atmosfera infantil. E assim, para que os meninos não tivessem problema em participar das aulas devido ao fato da GR ser um esporte feminino, optei por fazer primeiro uma brincadeira como aquecimento, para que desta maneira começassem a interagir com o arco e conseqüentemente com a modalidade. Então, coloquei os arcos em fila indiana sendo um na primeira linha e dois na segunda e assim sucessivamente até o término dos arcos, para que eles fossem pulando livremente até o final da fila feita com os arcos, ou seja, pulando com um pé só, com os dois pés, trocando os pés. Na execução da brincadeira descrita percebi dificuldades motoras em gestos muito simples como o saltar, pular com um pé só e a consciência espaço-temporal.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 27): “aprender a movimentar-se implica planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar ações do corpo com objetos no tempo e no espaço, interagir com outras pessoas”

**Figura 02** – Alunos pulando sobre os arcos.



Fonte: Karissa Miranda (2011)

Depois fui tentando incluir os movimentos da GR nessa brincadeira, assim eles teriam de passar pela fila indiana segurando um arco e ao final teria que fazer rotações no braço para que o segundo da fila pudesse iniciar a sua atividade. Muitos não conseguiram realizar o movimento, assim tive de interferir

ajudando-os a realizá-lo. Fui acrescentando os movimentos básicos específicos da GR, rotações na cintura e rotações no pescoço, como também rolamentos no solo acompanhando o andar do arco e o movimento do lançar (jogar o arco para o alto) e recuperar. Registrei a grande dificuldade de muitos alunos nos movimentos propostos. Ao final da aula, perguntei se eles tinham gostado e responderem que sim e que queria fazer outro dia.

## 4.2 AULA 02

Quando cheguei à sala de aula para buscá-los foi uma enorme alegria, estavam caminhando cheios de disposição em direção ao ginásio. Na segunda aula comecei com outra brincadeira chamada toca do coelho. Cada criança com o seu arco (toca) e um aluno sem arco que seria a raposa caçadora do coelho sem a toca. Ao meu comando cada aluno (coelho) teria que trocar de toca, tentando ser mais rápido que a raposa, assim impedindo-a de entrar na toca, quem ficasse fora da toca se tornaria a nova raposa e teria que realizar um movimento da aula anterior. Depois formei duplas e entreguei apenas um arco para cada dupla. Pedi para que rolassem o arco de um para o outro e posteriormente lançassem tentando recuperar. Pude perceber que apenas poucos dos alunos tiveram dificuldade em realizar as tarefas propostas, apresentando uma maior dificuldade no ato de recuperar o arco através do lançamento do colega. Ao final da aula, perguntei se eles gostariam de aprender mais exercícios de GR e para minha surpresa a resposta foi positiva. Ao fazer as observações do estudo, pude notar nos meus registros que havia faltado quatro alunos.

Para Egerland (2004), a ginástica desenvolve a criança dentro dos fundamentos básicos que são essenciais ao aprendizado de outros esportes e atividades como flexibilidade, equilíbrio, força, agilidade, lateralidade, noções de espaço, enquanto campo de conhecimento específico da Educação Física Escolar.

**Figura 03** – Alunos na brincadeira toca do coelho.



Fonte: Karissa Miranda (2011)

### 4.3 AULA 03

Na terceira aula, trabalhei cada movimento básico do arco livremente. Aproveitei a empolgação de cada um, que me mostravam a todo instante os movimentos antes desconhecidos e agora realizados e aprendidos. Enquanto eles executavam, ia corrigindo-os, ensinando à melhor forma de segurar o aparelho arco, a velocidade do movimento, a arte de lançar, a leveza do rolar. Nessa aula observei uma grande melhora na execução das tarefas e movimentos propostos, principalmente nas rotações e rolamentos. No terceiro dia de aula faltaram três alunos.

**Figura 04** – Alunos realizando movimentos básicos com arco (rotação e rolamento).



Fonte: Karissa Miranda (2011)

### 4.4 AULA 04

Na quarta e última aula pedi que se dividissem em três grupos, cada grupo com sete alunos e criassem uma apresentação (série) mostrando os movimentos ensinados nas aulas anteriores e por eles aprendidos. Registrei todas as apresentações e o resultado foi gratificante, a maioria dos alunos conseguiu desenvolver e executar os movimentos de forma clara e objetiva. Nessa última aula faltaram três alunos, assim só sendo analisados pelo estudo no total de quinze alunos, pois faltaram quatro alunos na segunda aula, três alunos na terceira e como supracitados também três crianças na última aula, assim só foram analisados os movimentos básicos da GR realizados pelos alunos que estiveram presentes nas quatro aulas ministradas. Ao término da aula, falei que havia me gostado muito de estar com eles durante esse mês e que havia ficado bastante feliz com o resultado, pois eles tinham aprendido bastantes movimentos da GR.

Então realizei diversas perguntas, como: O que acharam das aulas? Quais foram os movimentos mais fáceis de serem realizados? Quais os movimentos

mais difíceis de serem realizados? Vocês gostaram de realizar os movimentos da Ginástica Rítmica? Vocês já conheciam o arco? Vocês sabiam que era possível fazer todos esses movimentos com o arco? Qual o movimento que vocês mais gostaram de realizar? Vocês gostariam de conhecer os outros aparelhos da ginástica rítmica? Vocês gostariam de ter outras aulas como essa? As respostas foram bem positivas, como: foram as aulas que mais gostei; adorei o aparelho arco; uns acharam que o movimento mais fácil foi a rotação e outros o lançamento; falaram que o rolamento e a recuperação eram os mais difíceis; que já conheciam o arco, mais que nunca tinham brincado tanto e aprendido tanta coisa legal; o que mais gostaram foi a da elaboração da série e dos lançamentos; diziam o tempo todo que queriam a fita e as maçãs, logo queriam conhecer e aprender movimentos com outros aparelhos e terem mais aulas de Ginástica Rítmica.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Gaio (2007), o trabalho com modalidades ginásticas, rítmicas e expressivas, como a GR, faz com que a criança vivencie novas experiências motoras e sensações diferentes do seu cotidiano, permitindo a ela um ambiente rico em estímulos para sua exploração motora e criatividade.

Corroborando com nossa pesquisa, Gaio (2007) deixa claro que os materiais a serem utilizados podem ser improvisados ou adaptados, pois o importante é proporcionar vivências diferenciadas às crianças, favorecendo-as na ampliação do acervo motor e despertando o interesse para a prática de determinada modalidade esportiva.

De acordo com Gaio (2007) e com sua proposta de ginástica rítmica popular o que o trabalho com o arco da Ginástica Rítmica contribuiu e proporcionou para a ampliação da aprendizagem motora das crianças? Através do estudo e das atividades realizadas nas aulas foram dadas condições para que as crianças vivenciassem: a consciência corporal, promovendo a formação do “eu” diante do mundo e a descoberta de suas possibilidades de expressão; a estruturação da noção espacial, ou seja, a maneira como ela se localiza no espaço que circunda e como se situam as coisas, uma em relação às outras; a estruturação da noção temporal, que é a maneira como se situa no tempo, seu tempo de ação individual e coletiva, diante do meio ambiente; e a vida de relação, que consiste na socialização, assim desenvolvendo a coordenação motora, a percepção corporal, a lateralidade, a consciência corporal de movimentos físicos e estéticos contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento do esquema corporal.

Todos os fatores acima descritos foram trabalhados no presente estudo com o aparelho arco da Ginástica Rítmica a partir das rotações, rolamentos, lançamentos e recuperações. A autora afirma que se considerar a GR como

movimentos fundamentais combinados, deve-se iniciar um trabalho de habilidades motoras específicas nessa modalidade a partir dos sete anos de idade. E considerando que, em nosso país não temos uma divulgação dessa modalidade nos canais de televisão, nem em revistas e jornais e que a base dos programas esportivos dos grandes canais brasileiros é o futebol, cabe aos profissionais de Educação Física o compromisso de ampliar a cultura corporal de movimentos, ou seja, ensinar conteúdos da Educação Física inclusive ensinar GR. Devemos ser criativos, mostrar as possibilidades de movimentos para as crianças e assim, estimular a curiosidade das mesmas.

Ao proporcionar uma vivência motora diferenciada, somando-se a isto a utilização de aparelhos e equipamentos inéditos o profissional de Educação Física estará enriquecendo o acervo motor e ampliando a cultura esportiva da criança, que poderá se identificar com uma modalidade como a GR, por exemplo, e vir a praticá-la regularmente, obtendo além dos benefícios motores, os sociais e aqueles relacionados à saúde.

Com base neste trabalho e como pesquisadora, não poderia deixar de registrar que o empenho em proporcionar uma experiência diferenciada com arcos da GR contribuindo para a ampliação da aprendizagem motora das crianças é plenamente recompensado ao observar a realização dos movimentos antes inexistentes, de ver o brilho nos olhos curiosos e nos alegres sorrisos de satisfação das crianças. O que sem dúvida, deveria servir de motivação para que propostas similares venham a ser realizadas assim contribuindo para enriquecer as aulas de educação física, como também o acervo motor mostrado no seguinte estudo e a formação integral da criança, seja com a GR ou outra modalidade esportiva.

## REFERÊNCIAS

JUNIOR, M. et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, Abril/junho. 2011.

EGERLAND, Ema Maria. **Ginástica Rítmica: Uma proposta escolar**. Blumenau: Odorizzi, 2004.

GAIO, Roberta. **Ginástica Rítmica “Popular”**: uma proposta educacional. 2ª edição. Jundiaí, SP: Editora Fontoura, 2007.

GALLAHUE, David L; OZMUN, John C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**. 2ed. São Paulo. p.432 – 452. 2001.

MACHADO, Vivian; FILHO, Raul. **Inclusão dos movimentos básicos da ginástica rítmica**. EFDesportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº 141, febrero 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd141/ginastica-ritmica-nas-aulas-de-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em 15 de setembro de 2011.

MAGILL, Richard. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo:Blucher, 1984.

MENDIZÁBAL, Susana; MENDIZÁBAL, Isabel. **Iniciación a la Gimnasia Rítmica** – manos libres, cuerda e pelota. Madrid: Gymnos, 1985.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental**. 3ª edição. Brasília: MEC/SEF, 2001.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Jogo, esporte, ginástica e luta: sentidos da cultura de movimento na educação física**. In NÓBREGA, Terezinha Petrucia da (org). Livro didático 3: o ensino de educação física de 5ª a 8ª séries. Natal, RN: Paidéia, 2005.

THOMAS e NELSON. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3ed. Porto Alegre. Artmed. p.322 - 335. 2002.

VIEIRA, Ester de Azevedo. **Ginástica Rítmica Desportiva**. São Paulo: IBRASA, 1982.



# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS DA PRÁTICA

*Diana Pires De Araújo<sup>1</sup>*

*Valdiva Batista Barbosa<sup>2</sup>*

*Eudinam Maranhão Peres Fernandes<sup>3</sup>*

*Eslane Alves Da Silva<sup>4</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que no processo de escolarização da educação básica inclui a etapa de alfabetização e letramento, o qual as crianças inseridas no contexto escolar vivenciam. Por esse motivo, propõe-se como objetivo geral do presente trabalho identificar as dificuldades de aprendizagem e desafios pedagógicos enfrentados por professoras e estudantes. De modo atender ao objetivo geral acima mencionado, tem-se por objetivos específicos caracterizar os níveis de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, a partir da psicogênese da escrita; identificar as dificuldades nos processos de alfabetização e letramento vivenciadas por professoras e estudantes, distinguir dificuldades e distúrbios de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento, apresentadas por estudantes e, por fim, identificar desafios de diferentes naturezas enfrentados por professoras do ciclo de alfabetização.

Dessa forma, pretende-se colaborar com a formação e com a própria prática docente. Portanto, o presente trabalho busca possibilitar informações pertinentes e atuais, mais especificamente sobre os processos de alfabetização e letramento. Propondo uma reflexão quanto às consequências e aos desafios, de modo a conscientizar a população em geral sobre a importância do trabalho docente e dos processos de alfabetização e escolarização na vida dos indivíduos, sejam os que ainda permanecem na escola ou os que já passaram por esse processo. Assim, pretende-se trazer uma pequena amostra de como as crianças e as professoras estão vivenciando os impactos na etapa de alfabetização.

---

1 anakarlacosta376@gmail.com.

2 valdivabatista1972@gmail.com.

3 Eudinam@gmail.com.

4 eslanesilva1990@gmail.com.

Conforme anteriormente explicitado, pretende-se observar e analisar os processos de alfabetização, quais as dificuldades apresentadas pelos alunos e enfrentadas por professoras, mais especificamente a partir do olhar pedagógico de professores alfabetizadores e do ensino fundamental I.

Sabemos que a apropriação do sistema de escrita alfabético envolve diversas fases que começam ainda na educação infantil e tem seu o ápice de desenvolvimento nos anos iniciais da alfabetização, se consolidando nos anos finais. Entendemos que professoras e professores são os primeiros a validar os processos de aprendizagem e a perceberem se os alunos apresentam alguma dificuldade. Entendemos que a alfabetização, como um processo complexo e multifacetado de apropriação da fala e da escrita, também é um processo sociocultural na formação da criança. É extremamente importante que esta base esteja muito bem estabelecida e consolidada. Portanto, o objetivo do presente trabalho presume identificar os desafios vivenciados durante a etapa de alfabetização e letramento das crianças, entendendo assim a sua importância para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS**

É muito importante entender os contextos históricos que permeiam a escrita e a alfabetização. Em todas as sociedades o sistema de escrita serviu para suprir as demandas sociais, culturais e econômicas e como forma de organização da sociedade e suas relações. No Brasil entendemos, com as eras que perpassam a história desde a sua colonização, que o domínio da escrita e a alfabetização da população sempre foi atravessada por questões econômicas, produtivas e de estratificação das classes sociais. Mesmo assim, se viu a necessidade de investir em educação e na alfabetização das pessoas, como instrumento econômico de formação de mão de obra e força para o mercado de trabalho. Porém, estudos das últimas décadas do século XX, acerca da alfabetização e de métodos pedagógicos, começam a questionar essas concepções e voltam o olhar para a formação do indivíduo na sua totalidade, entendendo que é preciso levar em consideração os processos de alfabetização, os métodos, a prática pedagógica, o contexto social e cultural em que se está inserido, além dos aspectos ambientais e psicológicos.

Na discussão acerca da alfabetização é necessário entender que alfabetizar e letrar faz parte de um processo que engloba não só a sala de aula, mas a escola, a família e a sociedade. Nesse sentido, Soares (2020) coloca que o transcurso

histórico da invenção da língua escrita veio para atender as demandas sociais.

A autora retrata esse processo numa estrutura representada em camadas sobrepostas, arranjadas assim:- demandas culturais e sociais; - invenção da escrita; - uso da escrita. A representação desse processo, nessa ordem, suporta as compreensões que englobam a alfabetização e o letramento propostas por Magda Soares (2003). A autora evidencia que é necessário que a criança se aproprie do sistema alfabético de escrita de forma plena e satisfatória e que o domine para além da mera repetição e sobreposição de letras e palavras, o que envolve tempo, dedicação e continuidade. Além disso, é preciso entender que há fatores interdependentes dos quais as crianças vão se apropriando, quando estão inseridas no contexto de escolarização. Isso supõe compreender alguns conceitos sobre o que é ser alfabetizado, partindo da perspectiva que apenas decodificar letras e números, ou ler e escrever, não o torna alfabetizado.

Ser alfabetizado é compreender o que se lê e ser capaz de escrever, produzir textos e de compreender e intervir no mundo ao seu redor, ou, como diria Paulo Freire, de ler o mundo. Nesse sentido, Soares (2009) entende que é imprescindível para o indivíduo obter esse conhecimento e que isso reverbera no seu lugar na sociedade.

Quando o sujeito deixa de ser alfabetizado e passa a usar a leitura e escrita nas suas práticas sociais, adquire novos e diferentes status na sociedade, é levado a um estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico entre outros. (SOARES, 2009; p.89)

Concordando com o pensamento de Soares (2003), entende-se que é importante que as crianças em seu início do processo de escolarização se apropriem dos códigos linguísticos, para ampliação das suas conexões sociais e culturais, pluralizando as ideias, dando início a uma operação de pensar de forma crítica, expandindo os horizontes de leitura e interpretação. A alfabetização é responsável por trazer significado e sentido a inúmeras interpretações e possibilidades de o indivíduo vivenciar o mundo e suas experiências, é fundamental para que desenvolva habilidades sociais, culturais e individuais.

## 2.2 APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO DE ESCRITA

Quanto ao processo de alfabetização em si, de acordo com alguns estudiosos da área, consiste em algumas etapas evolutivas que expressam a compreensão sobre o sistema de escrita alfabética. Para Emília Ferreiro (1985), os estudantes devem alcançar todas essas etapas para concluir o processo de alfabetização. De acordo com a sua teoria relativa à psicogênese da língua escrita, a autora constata de forma detalhada que toda criança passa por quatro níveis

de apropriação do sistema de escrita, até que esteja plenamente alfabetizada, são eles:

1. Pré-silábico: não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada;
2. Silábico: interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma;
3. Silábico-alfabético: mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas;
4. Alfabético: domina o valor das letras e sílabas.

A partir das evidências apresentadas por Emília Ferreiro é possível entender e visualizar onde a criança se encontra dentro do processo de alfabetização, qual o nível ela precisa avançar ou em qual nível se estabeleceu. Partindo dessa perspectiva, a professora, quando tem essa referência, consegue evidenciar o ponto do processo em que o estudante se encontra e o guiar pedagogicamente para que avance no transcurso do domínio do sistema de escrita

## 2.3 CONCEPÇÕES E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

As discussões sobre os métodos de alfabetização estão muito presentes na literatura, sendo uma temática recorrente na área. De uma maneira geral, podemos afirmar que há vários métodos que são evidenciados, quando falamos sobre alfabetizar no Brasil, entre eles os métodos analíticos, sintéticos e a composição de alfabetização e letramento, tendo por base a compreensão originalmente apresentada por Soares. Historicamente no Brasil, sempre se buscou um “método” de alfabetizar as pessoas. Não se pode deixar de reconhecer esse momento histórico, em nosso país, em que se procurava uma solução para o problema do analfabetismo, solução essa muitas vezes ineficaz.

Métodos que eram produzidos e reproduzidos para atenuar o problema de escolarização da população. Como afirma Leal (2022), a alfabetização tem passado, ao longo da história, por mudanças relativas tanto em relação às concepções sobre o que caracterizaria um indivíduo alfabetizado, quanto em relação às concepções acerca de quais são as melhores estratégias para alfabetizar as pessoas. No intuito de obter resultados rápidos, algumas dessas práticas perduram até hoje.

Entretanto, atualmente, sabe-se que alfabetizar é um processo que envolve tempo, prática e estudos. Para que o estudante se aproprie do sistema de escrita alfabética (SEA) é importante olhar não só para o estudante, mas para todo o contexto no qual ele está inserido. Inclusive, essa compreensão precisa ser desenvolvida ainda durante o processo formativo de professores, pedagogos e pedagogas, desconstruindo a ideia de que devem dominar um método infalível

de alfabetizar, o que, sabemos muito bem, não é possível. Atualmente, entende-se que é necessário levar em consideração os aspectos sociais, culturais, ambientais e psicológicos da criança para, assim, incluí-la no processo de alfabetização coerente com as suas particularidades.

No Brasil, as cartilhas foram identificadas como métodos tradicionais de alfabetização, que utilizavam estratégias sintéticas de soletração, silábicas e fônicas e, de acordo com as abordagens sintéticas, o foco na aprendizagem é naquilo que seus adeptos denominam de “código”. Essas abordagens seguem uma perspectiva linear de ordem e etapas, primeiro as letras, depois os fonemas e as sílabas, estabelecendo uma relação de seguimento, deixando de lado a abrangência dos textos escritos e das palavras, (LEAL, 2022).

Esse método, sistematizado na repetição e ordenação das etapas, não consegue dar conta por inteiro dos processos de alfabetização, por isso outras concepções foram se constituindo ao longo dos anos, como por exemplo, os estudos sobre alfabetização e letramento. Com as reformas educacionais se evidenciou o método analítico que considerava “o todo” partindo da estrutura das palavras (palavração e sentença).

Tal perspectiva defendia que deveria-se começar o processo de alfabetização pelas palavras e suas estruturas inteiras e depois fazer o seu desmembramento. Após toda essa breve discussão a respeito dos métodos, concordamos com Soares (2003) quando afirma que não é possível separar os processos de alfabetização e letramento, que é preciso valorizar as práticas sociais e compreender esses fenômenos como necessários ao exercício de apropriação do sistema de escrita e das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento.

## 2.4 SOBRE DIFICULDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As dificuldades que podem interferir no processo de alfabetização podem ser muitas e de diferentes natureza ou origem. Para mapeá-las, minimamente, gostaria de elencar algumas e discorrer sobre elas. Essas dificuldades ocorrem nos âmbitos mais diversos e podem derivar de aspectos externos ou internos da criança, podem ser de ordem social, cultural ou pedagógica. As dificuldades relacionadas a situações internas se caracterizam por serem de ordem cognitiva, psico-emocional, motivacional ou de relacionamento (TABILE e JACOMETO, 2017).

Sabemos que as dificuldades de aprendizagem podem ser responsáveis por problemas na escola, evasão escolar e rendimento, de modo que os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem (DA) podem apresentar dificuldades de relacionamento, escrita e fala, que podem se prolongar ao longo da vida.

Fonseca (2007) descreve duas orientações interessantes a respeito das dificuldades de aprendizagem e como podemos distingui-las. O autor separa as

dificuldades em dois eixos: simbólico ou verbal, não simbólico ou não verbal. simbólico ou verbal: como aprender a ler, a escrever e a contar (índole escolar).

Não simbólico ou não verbal: como aprender a orientar-se no espaço, a andar de bicicleta, a desenhar, a pintar, a interagir socialmente com os seus pares, etc (de índole psicossocial e/ou psicomotora). É interessante atentar para essas diferenças, para melhor compreender as dificuldades e suas origens e ordens. O contexto social no qual a criança está inserida é extremamente importante. A começar pela conjuntura familiar e sua relação com pais e familiares, que exercem grande influência no comportamento, desenvolvimento e condutas que a criança apresenta em outros ambientes, fora de casa ou da convivência familiar.

É ainda com os genitores ou com a família nuclear que antes de ser introduzida no processo de escolarização a criança recebe os primeiros estímulos e é levada às primeiras adaptações, seja no seu desenvolvimento, seja no seu comportamento. A criança aprende fora da escola e vivencia experiências de aprendizado que se somam e formam sua bagagem cultural e social, que transporta também para o ambiente escolar.

A teoria sócio-histórica de Vygotsky evidencia que o desenvolvimento humano se dá a partir das constantes relações sociais nas quais o indivíduo emerge e se envolve. É essencial que a criança desenvolva relações sociais para que tenha um desenvolvimento pleno de outras funções sociais, de interação, recepção e aprendizado e essas relações começam na primeira infância com a conjuntura familiar.

- **Pedagógicas**

No campo pedagógico as dificuldades de aprendizagem são comuns, seja na aquisição da leitura e da escrita, no raciocínio lógico-matemático ou em outras áreas do conhecimento. Crianças que em suas avaliações e no processo de alfabetização não conseguem assimilar o conteúdo ou consolidar os níveis de escrita e leitura, não conseguem obter êxito. Segundo Piaget, o desenvolvimento e a construção do conhecimento é um processo caracterizado pela equilíbrio. Esse processo de equilíbrio corresponde aos resultados da interação do sujeito, através das trocas realizadas com o meio, e como esse sujeito se acomoda e se adapta a tudo isso.

O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilíbrios. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. (PIAGET, 1974, P.13)

É interessante nos apropriarmos desse conceito, que explica o desenvolvimento a partir da acomodação e assimilação das trocas realizadas com

o meio, para entender que a criança, quando chega ao período de escolarização, amplia seu processo de equilíbrio que passa a contar agora com os estímulos escolares relacionados aos conhecimentos formais. Nesse decurso, e a partir das exigências e necessidades inerentes ao processo de aprendizagem formal, podem surgir algumas dificuldades que se apresentam da seguinte forma: dificuldades em acompanhar o grupo, alguns défices de atenção ou desenvolvimento, dificuldades de apropriação da escrita (SEA), hiperatividade e dificuldades de concentração, ausência do sentimento de pertencimento. Tais dificuldades implicam diretamente em dificuldades pedagógicas, que geralmente são percebidas pelas professoras em sala de aula.

- **Psicoemocionais**

Partindo para as dificuldades dos âmbitos psicoemocionais, motivacionais ou de relacionamento, essas condições colocam as crianças em estado de vulnerabilidade em sua trajetória escolar, pois podem ocasionar vergonha, timidez, desprezo pela educação ou ato de aprender. É importante que as professoras estejam atentas a mudanças no comportamento individual dos alunos, principalmente quando demonstram mudanças bruscas ou atípicas no seu comportamento individual ou em grupo, para intervir da melhor forma.

Trabalhando essas dificuldades e atenuando os danos na aprendizagem dos educandos. Um fator muito importante na discussão desse tema diz respeito à diferença entre as dificuldades de aprendizagem e os distúrbios de aprendizagem. Os distúrbios são caracterizados por disfunções neurais de origem patológicas, as dificuldades são de ordem familiar, social, cultural, pedagógica, emocional e relacional (FRANCESCA et al.,2012, p. 121.).

Por isso, as dificuldades de aprendizado devem ser sempre vistas por essa ótica e remeter as interações da criança com os contextos familiar, social e escolar e conseqüentemente, com as práticas pedagógicas vivenciadas no contexto escolar.

- **Metodologia**

Para realizar o presente estudo utilizou-se a metodologia qualitativa de natureza descritiva, tendo como instrumentos de coleta de dados um questionário online desenvolvido para o público alvo da pesquisa, professores e professoras alfabetizadoras. Como já mencionado, o objetivo do presente trabalho é trazer à tona os dados coletados, através do questionário com professores que estavam exercendo a docência no contexto acima mencionado, destacando os processos de alfabetização, dificuldades encontradas e estratégias para o enfrentamento das dificuldades. A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou

não deve ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, 2009, p. 21)

Partindo dessa reflexão queremos entender, interagir e partilhar as conjunturas e condições que se estabeleceram nos espaços escolares, no que diz respeito às turmas de alfabetização, a partir das perspectivas das professoras. Conforme já mencionado, a presente pesquisa aborda, mais especificamente, os desafios nos processos de alfabetização e letramento. O questionário virtual utilizado é composto por dezoito questões abertas e fechadas que têm como objetivo traçar o perfil de cada professora; compreender as concepções de alfabetização das participantes da pesquisa; identificar as dificuldades e os desafios dos processos de alfabetização e letramento, vivenciados por professores e estudantes; bem como identificar as estratégias utilizadas pelas professoras para lidar com esses desafios e dificuldades. Dessa forma, os professores que, voluntariamente, responderam ao questionário tiveram acesso ao mesmo por meio da divulgação de colegas e amigos, estudantes da graduação em Pedagogia, com o envio do link através das plataformas digitais. Não houve escolha ou seleção prévia das participantes. Quanto à análise dos resultados, segundo Minayo (2009), pode-se subdividi-lo em três tipos de procedimentos: a ordenação dos dados, a classificação dos dados e a análise propriamente dita. Tais procedimentos se dão com o objetivo de compreender, interpretar e articular os dados empíricos com a base teórica que fundamenta o trabalho.

#### • **Análise dos dados**

O questionário objeto de coleta de dados usado nesta pesquisa foi desenvolvido e disponibilizado de forma virtual, visto que o período no qual a pesquisa foi realizada coincidia com o período das férias escolares e de férias para os professores. Por isso, com objetivo de facilitar a coleta de dados e permitir o acesso às professoras, o questionário ficou disponível de forma online. Com base nos dados obtidos através do questionário serão apresentadas abaixo as informações relevantes que respondem a questão central da pesquisa, que é identificar e discutir acerca dos desafios e dificuldades enfrentados por professoras e estudantes no processo de alfabetização e letramento, a partir das percepções das professoras. O questionário foi estruturado em dezoito questões que foram distribuídas em 5 questões de múltipla escolha e 13 questões abertas. Ao todo, responderam ao questionário 4 professoras, portanto as participantes da pesquisa atenderam ao público 100% feminino.

**1. Quadro de apresentação dos sujeitos da pesquisa:**

Sujeitos	Turnos trabalhados	Tempo de atuação em sala de aula	Tempo como professora alfabetizadora	Rede que leciona
ANA KARLA	MAT. e VESP.	15 ANOS	4 ANOS	PÚBLICA
DEUZINÉIA	MAT. e VESP.	20 ANOS	2 ANOS	PÚBLICA
EUDINAN	MAT. e VESP.	22 ANOS	5 ANOS	PRIVADA
TERESINHA	MAT. e VESP.	25 ANOS	8 ANOS	PÚBLICA

As Quatro professoras participantes da pesquisa identificadas aqui revelaram suas concepções a respeito do que é alfabetização e letramento e falam sobre os desafios e as dificuldades que enfrentam na sala de aula. É importante ressaltar que não há intenção de comparar os dados nivelando as escolas de rede pública ou de rede privada, apenas de identificar quais as dificuldades e os desafios que cada uma vem enfrentando.

**• Concepções de alfabetização e letramento**

A partir da revisão teórica apresentada no presente trabalho, entende-se que sujeito alfabetizado é aquele que consegue dar conta do que foi lido com compreensão e interpretação, que consegue escrever textos, dar sentido às frases e inserir-se socialmente com sua própria visão de mundo e vivências, estruturadas a partir de sua compreensão e sua universalidade enquanto sujeito no mundo.

**2. Quadro com as respostas sobre as concepções de alfabetização:**

ANA KARLA	Compreendo a alfabetização como processo de aquisição dos esquemas mentais que possibilitam a leitura e a escrita.
DEUZINÉIA	Alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever de maneira humana.
EUDINAN	A criança e o adulto devem compreender o que leram. A alfabetização é o ato de liberdade na leitura e na escrita.
TERESINHA	Quando o aluno ler e interpreta o que foi lido.

No quadro acima observam-se as diferentes compreensões que as professoras entrevistadas têm sobre alfabetização que, de uma maneira geral, são complementares umas às outras. Desde um entendimento de alfabetização como resultado de processos de esquemas mentais, como domínio da leitura e da interpretação, como compreensão que favorece a liberdade de escolhas ou ainda como prática que humaniza e potencializa a construção do ser.

Emília Ferreiro faz menção ao processo de alfabetização como indissociável das práticas sociais. A partir dessa perspectiva pode-se compreender que tanto a criança em fase de alfabetização, como o adulto que já vivenciou, ou ainda está vivenciando esse momento, tem o direito a que sua história, sua trajetória,

seu contexto social, seus valores culturais sejam observados e reconhecidos no processo de alfabetização, possibilitando ao mesmo a oportunidade de desenvolver práticas de leitura e escrita e perceber-se enquanto sujeito no mundo.

Podemos perceber na fala das professoras um fator que todas destacam como um dos principais desafios, a questão da falta de estímulos recebidos em casa. Seja na leitura, na devolutiva das atividades ou até mesmo no interesse em acompanhar a rotina de aprendizado das crianças. Esse fator esbarra em duas condições já apontadas anteriormente. A primeira delas diz respeito ao envolvimento das famílias no processo escolar dos filhos. É de extrema importância, portanto, entendermos as dificuldades enfrentadas para compreender as estratégias adotadas em sala de aula pelas professoras, no intuito de diminuir os impasses e restabelecer o processo de alfabetização das crianças.

- **Das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento**

Outro desafio enfrentado pelas professoras é o atraso relativo aos níveis alfabéticos de escrita, esse tem sido o grande e principal desafio das professoras dos anos iniciais. Lidar com a diferença das crianças em seus níveis alfabético e ortográfico. Das 4 professoras entrevistadas, quando perguntadas sobre quais as dificuldades encontradas no processo de alfabetização, 3 pontuaram dificuldade de reconhecer letras e números e falta de letramento. Suas respostas denotam que algumas crianças chegaram nos anos iniciais em níveis pré-silábicos. O que se espera é que crianças que chegam aos anos iniciais estejam com o nível silábico estruturado, fazendo correlações entre os níveis silábico, silábico alfabético e alfabético, o que parece não estar ocorrendo, de acordo com o relato das professoras participantes. Sendo assim, identificamos que as dificuldades de aprendizagem relatadas por esses docentes, são prioritariamente, referentes à alfabetização, leitura autônoma e apropriação da escrita. Entretanto, as informações descritas acima nos encorajam a fazer uma pequena observação e retomar a discussão proposta anteriormente por Fonseca (2007), quando traz as dificuldades de aprendizagem classificadas como verbais e não verbais.

A partir das respostas das docentes identificamos que embora a menção a dificuldades de aprendizagem verbais, isto é, aquelas que se configuram dificuldades na leitura e na escrita sejam mais recorrentes, também estão presentes nas falas das professoras dificuldades que podem ser classificadas como não verbais, como, por exemplo, as de cunho social.

- **Quando questionadas sobre como estão lidando com essas dificuldades?**

A Professora KARLA respondeu que tenta fazer um acompanhamento individualizado com seus alunos, revendo com as crianças várias vezes as atividades, para ajudar na fixação dos conteúdos e sanar as dificuldades de

aprendizagem. Mas, ainda assim, percebe a discrepância entre o nível dos alunos que tiveram maior acompanhamento e apoio das famílias, durante os processos de alfabetização ocorridos no período da pandemia, em relação aos alunos que não tiveram o mesmo apoio familiar e pedagógico. A professora EUDINAN, por sua vez, apresenta uma metodologia diferente incluindo jogos, dinâmicas e brincadeiras no seu planejamento, com o objetivo de envolver e demonstrar para as crianças a importância do SEA, tentando envolver todas as crianças da sua sala de aula, já que tem dificuldade de fazer o acompanhamento individualizado. As outras professoras declaram que têm trabalhado dando prioridade ao acompanhamento individualizado do aluno, como forma de atenuar as dificuldades.

- **Dos avanços percebidos no ano letivo de 2024**

Mesmo com todas as dificuldades apresentadas, também são notados avanços no aprendizado e nos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com as professoras podemos destacar avanços significativos nas interações sociais e relacionais dos alunos. Retomando a teoria de Vygotsky as relações sociais são imprescindíveis para o desenvolvimento humano, é justamente nas relações sociais e a partir delas que, segundo Vygotsky, o ser humano emerge e se configura. Por isso, entende-se o quão importante é perceber que essas trocas inter-relacionais estão se estabelecendo no ambiente escolar de forma presencial, novamente, favorecendo e enriquecendo o processo de desenvolvimento social, afetivo, emocional, cognitivo, de estudantes, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

Tudo isso nos traz a refletir sobre um aspecto muito importante relacionado à prática docente e ao ofício de professor ou professora. Não se trata de uma vocação ou uma missão de vida. Ao invés disso, implica dedicação ao estudo, formação continuada e uma formação específica e especializada. Sem essa formação qualquer pessoa não conseguiria ocupar o lugar do professor ou da professora com êxito. Além disso, é importante destacar que, com a retomada das aulas presenciais, as professoras percebem o distanciamento das famílias em relação ao acompanhamento escolar.

Como foi exposto em outro momento pela professora KARLA, a família se torna também responsável pelo processo de alfabetização da criança, fazendo com que esse processo se desenrole mais rapidamente, pois há acolhimento, acompanhamento, atenção e dedicação de tempo às atividades propostas, possibilitando uma relação escola e família mais sólida e bem sucedida.

### 3. CONCLUSÃO

Entre as respostas possíveis ao final deste estudo, encontramos dificuldades de aprendizagem que permeiam os próprios processos de alfabetização e letramento, sendo agravadas pelo contexto social.

O presente estudo possibilita perceber que as dificuldades de ordem pedagógicas e sociais, vivenciadas atualmente em turmas do ciclo de alfabetização, foram intensificadas e aprofundadas durante a Pandemia, além disso, as estratégias utilizadas pelas professoras para superar os desafios e dificuldades têm sido as mais diversas possíveis, contando com a percepção e a leitura de cada uma sobre os seus alunos, nos próprios contextos em que estão inseridas, principalmente a partir da priorização do acompanhamento individualizado e do uso de estratégias lúdicas. Pelos motivos acima expostos, propõe-se como ponto de partida, compreendermos os processos de alfabetização e letramento, como processos múltiplos, multifacetados e que são diferentes para cada estudante.

Esses processos não dependem unicamente do aluno, mas de todos que fazem parte do seu contexto social e escolar. Percebe-se, a partir dos resultados do presente estudo e de outros estudos aqui expostos, que a aprendizagem é impactada por qualquer mudança de rotina, por dificuldades familiares e emocionais, por contextos sociais e estruturantes. Portanto, é preciso que se garanta não apenas o acesso à educação, mas toda uma estrutura, social, política, econômica, que permita que esse aluno chegue até a escola em plenas condições de aprender.

É preciso pensar o acompanhamento familiar, os recursos tecnológicos, os materiais didáticos, a formação profissional, ou seja, todo o conjunto educativo. Outro ponto importante a destacar diz respeito aos estágios para a apropriação do sistema de escrita alfabética, inerentes ao próprio processo de alfabetização em si, de acordo com Ferreiro (1985). No contexto atual, nas escolas em que trabalham as participantes deste estudo, percebe-se, através das respostas apresentadas por elas, que nem todos os estudantes conseguiram avançar em relação aos níveis de escrita, de modo que alguns permaneceram no nível pré silábico, durante o ciclo de alfabetização. Em contrapartida, as professoras perceberam rapidamente o déficit e têm trabalhado para atenuar o descompasso apresentado por esses estudantes. Além disso, no que se refere à discussão sobre dificuldades e distúrbios de aprendizagem, no presente estudo não foram relatados pelas professoras exemplos de distúrbios de aprendizagem, mas apenas dificuldades inerentes ao próprio processo de alfabetização e letramento. Dessa forma, as professoras participantes do presente estudo destacam que, atualmente, o desafio maior é avançar no ciclo de alfabetização e ao mesmo tempo ter que voltar com os assuntos que já haviam sido ministrados anteriormente, dos quais os estudantes não conseguiram se apropriar.

Concluimos que a pandemia foi um fator importante e que contribuiu, excepcionalmente, para as inúmeras dificuldades de ensino e aprendizagem que hoje são enfrentadas. Para finalizar, gostaria de compartilhar um incômodo que sentimos durante todo o processo de escrita e produção deste artigo no que diz respeito a valorização dos professores e professoras da educação básica no Brasil. Esses profissionais tiveram que enfrentar o contexto de pandemia, que assolou o mundo, e agora são responsáveis por estruturar novamente os processos educativos relacionados à sua prática docente, bem como rever os processos de aprendizagem dos seus estudantes, sem medir esforços.

Esse artigo não tem o objetivo de romantizar essa profissão, mas de trazer ao conhecimento e confrontar as estruturas que hoje sustentam a educação e o fazer docente, com a esperança de que se melhorem as condições de trabalho, que se construam políticas públicas de melhorias e atenção ao ciclo de alfabetização com o objetivo de fazer cumprir um direito de todo e qualquer cidadão, o de fazer sua própria leitura e interpretação do cenário social e cultural em que está inserido, transferindo valor a leitura e a escrita, ou o seu amplo direito de ler o mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DIAS, Fernanda. **O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem**. Letrônica. dez./2010. v. 3, n. 2, p. 107-119. DUARTE, Karina. ROSSI, Karla. O processo de alfabetização da criança segundo Emília Ferreiro. Ano VI, num.11, Janeiro de 2008.
- FRANCESCA Conte de Almeida, S.; De Marcos Rabelo, L.; SILVA Cabral, V.; R. De Oliveira Moura, E.; De Souza F. Barreto, M. Barbosa, H. Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares acerca das Dificuldades de Aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 117–134, 2012. Disponível em: . Acesso em: 8 mai de 2023.
- FERREIRO, Emília; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. **Porto Alegre**: Artes Medicas 1985. FONSECA, Vitor da. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. Rev. psicopedagogia, São Paulo, v. 24, n. 74, p. 135-148, 2007. Disponível em: Acesso em 08 de abr de 2023.
- LEAL, T. F., BRANDAO, A. C. P.E por falar em leitura... In: I Seminário Leitura, Escrita e Educação: perspectivas na Educação Básica, 2007, Rio de Janeiro. **Anais do I Seminário Leitura, Escrita e Educação**: perspectivas na Educação Básica. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. p.1– 30.
- PIAGET, J. **Aprendizagem e Conhecimento**. In: PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. [Apprentissage et Connaissance, 1959].

SOARES, Magda. **Língua escrita, sociedade e cultura**. 1995 Produção de texto no contexto da progressão dos gêneros textuais: proposições do livro didático. SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.  
SOARES, Magda. **27 Letramento: um tema em três gêneros / Magda Soares**. - 3. ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

# FAMÍLIA/ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DESSA RELAÇÃO NO DESEMPENHO ESCOLAR

*Diana Pires De Araújo<sup>1</sup>*

*Valdiva Batista Barbosa<sup>2</sup>*

*Eudinam Maranhão Peres Fernandes<sup>3</sup>*

*Eslane Alves Da Silva<sup>4</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

O presente Artigo tem por finalidade colaborar com a discussão e reflexão sobre a necessidade do bom relacionamento entre a família e a escola para um melhor desempenho escolar das crianças, visto o quão positiva é a interação família/escola para o desenvolvimento das mesmas.

Atualmente, vive-se numa época em que a desintegração dos valores são os maiores obstáculos para o ser humano. Valores como ética e cidadania estão sendo banidos e deixados muitas vezes de fora da formação dos indivíduos. Nesse sentido, instituições sociais como a família e a escola não podem deixar que isso continue a acontecer sem fazer nada para mudar a situação. Assim, é preciso uma integração dessas duas instituições com objetivos em comum e com pessoal responsável e metodologias adequadas para se tentar resgatar esses valores tão importantes na formação do caráter dos educandos.

A escola e a família, assim como outras instituições, vêm passando por profundas transformações ao longo da história. Estas mudanças acabam por interferir na estrutura familiar e na dinâmica escolar de forma que a família, em vista das circunstâncias, entre elas o fato de as mães e/ou responsáveis terem de trabalhar para ajudar no sustento da casa, tem transferido para a escola algumas tarefas educativas que deveriam ser suas.

---

1 anakarlacosta376@gmail.com.

2 valdivabatista1972@gmail.com.

3 Eudinam@gmail.com.

4 eslanesilva1990@gmail.com.

No interior de nossa própria cultura, sem sair de nossa própria cidade nem de nosso próprio bairro, um belo dia observamos nosso ambiente e nos damos conta de que tudo mudou tanto que mal somos capazes de saber como as coisas funcionam. Sentimo-nos, então, desorientados como se tivéssemos viajado para uma sociedade estranha e distante, mas sem esperança de voltar a recuperar aquele ambiente conhecido no qual sabíamos nos arranjar sem problemas. (ESTEVEVES, 2004, p. 24).

Desta forma, percebe-se que, tendo em vista todas as mudanças ocorridas na família ao longo da história em função de diversos fatores, entre eles a emancipação feminina, que os papéis da escola foram ampliados para dar conta das novas demandas da família e da sociedade.

Pensando nisso, utilizou-se para este trabalho uma pesquisa bibliográfica voltada ao fortalecimento dos laços de aproximação entre a escola e a família, almejando uma parceria que crie uma atmosfera favorável ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesses dois ambientes socializadores e educacionais.

## **2. AS RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE NA LDB LEI 9391 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**

Em seu artigo primeiro, a LDB trata da educação de uma forma muito ampla. Ela reconhece que a escola compartilha a responsabilidade de educar as novas gerações (crianças, adolescentes) e também os jovens e adultos com várias outras instituições da sociedade; a família, a convivência humana, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil e as manifestações culturais. Portanto, a família e a escola compartilham a responsabilidade pela educação.

O artigo 2º da LDB afirma que a educação é direito de todos e dever da família e do Estado cabendo aos pais, na idade própria, matricular seus filhos na rede escolar, cumprindo ao Estado a responsabilidade de oferecer vagas e condições adequadas de ensino. Segundo este mesmo artigo as bases, ou seja, os pilares, os alicerces da Educação Brasileira são:

- a. Os “princípios de liberdade”, ou seja, o respeito dos direitos individuais;
- b. Os “ideais de solidariedade humana”, ou seja, a busca da equidade e da justiça social, no atendimento dos direitos coletivos.

Enfim a escola, além de respeitar a individualidade das pessoas, deve empenhar-se na formação das novas gerações para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e fraterna. Em se tratando do dever do Estado e da Família com educação, à luz da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art 2º, LDB).

## 2.1 ASPECTOS LEGAIS SOBRE A RESPONSABILIDADE DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO FORMAL

A família desempenha um papel de grande importância no desenvolvimento do indivíduo, já que será a principal transmissora das condutas e valores que permearão o comportamento do ser que com ela convive. No Brasil, a família passou por diversas mudanças, desde a colonização escravocrata, que prevaleceu até o século XIX, até as transformações causadas pela modernidade e industrialização. Kaloustian (1998) ao organizar um estudo sistemático relacionado a esta temática aborda a família como sendo a instituição diretamente ligada à proteção integral da criança e do adolescente, já que será a partir das relações familiares que o indivíduo iniciará sua convivência social e cultural no seio da sociedade.

A família é vista como um espaço privilegiado de socialização, no qual a criança terá suas primeiras práticas de convivência e divisão de responsabilidades, buscará junto com os outros integrantes da família meios de sobrevivência e, será o lugar em que iniciará seu exercício para a prática da cidadania, com os critérios de igualdade, respeito e dos direitos humanos.

Contudo, apesar da família ser considerada a primeira e mais importante instituição da sociedade, é perceptível a desvalorização de tal instituição por parte das outras células que regem o sistema político-social brasileiro. Constatamos que a situação social vivenciada no contexto familiar está intimamente ligada ao desenvolvimento de seus integrantes que, segundo Kaloustian (1998), se encontra inatingida pela política oficial.

Quando esta existe, é inadequada, pois não corresponde às suas necessidades e demandas para oferecer o suporte básico para que a família cumpra, de forma integral, suas funções enquanto principal agente de socialização dos seus membros, crianças e adolescentes principalmente. (KALOUSTIAN, 1998, p. 13)

Na medida em que a família não cumpre com suas funções básicas, consequentemente, irá gerar problemas adicionais que acarretarão no desenvolvimento do indivíduo que ali convive com os demais membros. Sendo assim, justifica-se a importância de uma boa estruturação familiar, bem como as relações saudáveis dessa instituição com os demais segmentos sociais, priorizando neste trabalho a instituição escolar.

## 2.2 O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO

A família é a base da sociedade e seu papel é muito importante para o desenvolvimento das crianças em todas as esferas da vida. Quando se trata do ambiente escolar, essa influência é ainda mais significativa, já que a parceria entre família e escola é fundamental para promover um ambiente favorável ao crescimento educacional e emocional das crianças.

Conforme PRADO (1981), A família como toda instituição social, apesar dos conflitos é a única que engloba o indivíduo em toda a sua história de vida pessoal. É no contexto familiar que a criança adquire suas primeiras experiências educativas e aprende a se harmonizar nos diferentes ambientes, independente das normas que lhe são impostas, através da família, da escola ou qualquer que seja a realidade vivida na sociedade.

A família tem que ser a maior responsável pela educação dos indivíduos, devido está em permanente contato com a criança no lar durante a fase de formação e desenvolvimento da personalidade. É por isto que não se devem transmitir as responsabilidades da família para outra instituição, principalmente para a escola que tem como dever dar continuidade ao processo que vem sendo desempenhado pela família. Quando a família não desempenha o seu papel, na maioria das vezes provoca uma insegurança na criança, que poderá se transformar em um adulto frustrado, com a alta estima baixa e às vezes até agressivo. A família e escola devem trabalhar em conjunto, pois é primordial que logo de início os pais, ou qualquer responsável pela criança, estabeleçam contato com a escola, demonstrando total interesse na vida escolar do indivíduo, buscando estar sempre presente e disponível. É interessante que a criança veja a preocupação de seus responsáveis com seus estudos, por meio de sua relação com a escola e pelo incentivo dentro e fora dela. Os pais devem estar sempre atentos com as atividades dos filhos, mostrando estarem a par da administração escolar e seu método de ensino. Precisam ainda participar das atividades que acontecem na escola e frequentar esse espaço a fim de uma maior aproximação com espaço escolar.

## 2.3 IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Pensar a relação entre escola e família pressupõe compreender que no processo pedagógico ambos os atores são importantes. Nesse sentido, nenhum deles pode ser considerando mais importante ou então menos relevante, mas sim, importantes meios de garantir o desenvolvimento educacional de crianças e alunos. Este vínculo entre escola e família, ocorre de maneira complementar,

sendo que uma necessita da outra para que ocorra o bom desenvolvimento da criança em ambos os âmbitos. A família tem um enorme papel na vida de uma criança, sendo ela sua primeira base e influência. O meio onde ela vive é importante para a construção de sua conduta. É cada vez mais difícil a distinção do certo ou errado na cabeça das crianças e jovens. Isso acontece porque, enquanto os educadores medievais agiam com total proteção da criança, ensinando-lhes tudo com situações do cotidiano, e depois a escola assumiu essa função com a toda rigidez da época, hoje é cada vez mais raro encontrar uma estrutura familiar favorável à educação da criança; além disso, a sociedade lhe oferece outros atrativos que a afasta da família e vice-versa.

A família tem atributos diferentes a cada fase de seus membros. Dessa forma, deve ter um direcionamento para o bebê, para a criança, para o adolescente e para o adulto. Assim também, a escola deve direcionar suas atribuições para cada fase.

A família enfrenta seus problemas para cada fase, assim como a escola também enfrenta suas dificuldades diante de cada etapa da vida de seus alunos. Uma das questões mais conflituosas que a escola enfrenta é o fracasso escolar e esse problema, que por vezes é atribuído a muitos fatores, também é atribuído a problemas familiares.

A criança, quando não é bem amparada pela família no sentido de educar, transmitir conhecimentos, valores, cultura e servir-lhe como exemplo, pode ser influenciada pelos seus grupos sociais. Muitas vezes é mais fácil seguir ao “seu grupo” de amigos do que aos pais ou à escola. Com isso, a criança pode acabar apegando-se ao que é mais fácil e atraente para seguir naquele momento, juntando-se, por exemplo, ao grupo dos mais “bagunceiros” da escola, dos menos interessados em atividades escolares, e que sempre estão envolvidos com problemas de indisciplina. Como afirma Tiba;

“atualmente, o contato social é muito precoce. Ainda sem completar a educação familiar, a criança já está na escola. O ambiente social invade o familiar não só pela escola, mas também pela televisão, internet, dentre outros” (2002, p. 178).

Segundo Tiba (2002), muitos pais culpam a escola pelo mau comportamento em casa, dando a entender que quem educa é a escola. Na realidade, essa idéia é errônea e não deve prevalecer, pois cabe aos pais a formação do caráter, da autoestima e da personalidade da criança.

Entende-se que se cada um cumprir seu papel, um completa o outro, não serão necessárias cobranças e não haverá uma sobrecarga nem da família e nem da escola. Não apenas as duas entidades precisam definir-se, mas também é preciso deixar bem claro para a criança a função de cada um para que ela possa buscar de forma correta a ajuda para seus conflitos.

Tiba (2002) entende que se a união entre família e instituição de ensino for firmada desde o início da vida escolar da criança, todos irão ganhar. O mesmo ressalta ainda que, se a criança estiver bem, vai melhorar, e se precisar de ajuda para resolver seus problemas, receberá tanto da escola quanto dos pais para solucioná-los.

Envolver os familiares na elaboração da proposta pedagógica pode ser a meta da escola que pretende ter um equilíbrio no que diz respeito à disciplina de seus educandos. A sociedade moderna vive uma crise de valores éticos e morais sem precedentes. Essa é uma constatação que norteia os arredores dos setores educacionais, pois é na escola que essa crise pode aflorar mais, ficando em maior evidência.

Nunca na escola se discutiu tanto quanto hoje assuntos como falta de limites, desrespeito na sala de aula e desmotivação dos alunos. Nunca se observou tantos professores cansados e muitas vezes, doentes física e mentalmente. Nunca os sentimentos de impotência e frustração estiveram tão marcantemente presentes na vida escolar.

Por essa razão, dentro das escolas as discussões que procuram compreender esse quadro tão complexo e, muitas vezes, caótico, no qual a educação se encontra mergulhada, são cada vez mais freqüentes. Professores debatem formas de tentar superar todas essas dificuldades e conflitos, pois percebem que se nada for feito em breve não se conseguirá mais ensinar e educar.

Entretanto, observa-se que, até o momento, essas discussões vêm sendo realizadas apenas dentro do âmbito da escola, basicamente envolvendo direções, coordenações e grupos de professores. Em outras palavras, a escola vem, gradativamente, assumindo a maior parte da responsabilidade pelas situações de conflito que nela são observadas.

Assim, procuram-se novas metodologias de trabalho, muitos projetos são lançados e inúmeros recursos também lançados pelo governo no sentido de não deixar que o aluno deixe de estudar. Porém, observa-se que se não houver um comprometimento maior dos responsáveis e das instituições escolares isso pouco adiantará.

A questão que se impõem é: até quando a escola sozinha conseguirá levar adiante essa tarefa? Ou melhor, até quando a escola vai continuar assumindo isoladamente a responsabilidade de educar?

Sobre isso Bock nos diz:

(...) a importância da primeira educação é tão grande na formação da pessoa que podemos compará-la ao alicerce da construção de uma casa. Depois, ao longo da sua vida, virão novas experiências que continuarão a construir a casa/indivíduo, relativizando o poder da família. (BOCK, 1989, p.143)

Portanto é preciso analisar a sociedade moderna, observando-se que uma das mudanças mais significativas é a forma como a família atualmente se encontra estruturada. Aquela família tradicional, constituída de pai, mãe e filhos tornou-se uma raridade. Atualmente, existem famílias dentro de famílias. Com as separações e os novos casamentos, aquele núcleo familiar mais tradicional tem dado lugar a diferentes famílias vivendo sob o mesmo teto. Esses novos contextos familiares geram, muitas vezes, uma sensação de insegurança e até mesmo de abandono. Isto é, as crianças e os adolescentes estão cada vez mais sofrendo as consequências desta enorme crise familiar.

Além disso, essa mesma sociedade tem exigido, por diferentes motivos, que pais e mães assumam posições cada vez mais competitivas no mercado de trabalho. Então, enquanto que, antigamente, as funções exercidas dentro da família eram bem definidas, hoje pai e mãe, além de assumirem diferentes papéis, conforme as circunstâncias saem todos os dias para suas atividades profissionais e vendo seus filhos somente à noite.

Toda essa situação acaba gerando uma série de sentimentos conflitantes, não só entre pais e filhos, mas também entre os próprios pais. Assim, é preciso que a instituição escolar esteja preparada para enfrentar esses desafios que o mundo exterior está cada vez mais proporcionando ao contexto familiar e à escola.

### 3. CONCLUSÃO

Conclui-se a tamanha importância da integração da família, pois esta instituição é essencial para o desenvolvimento do indivíduo, independentemente de sua formação. É no meio familiar que o indivíduo tem seus primeiros contatos com o mundo externo, com a linguagem, com a aprendizagem e aprende os primeiros valores e hábitos. Tal convivência é fundamental para que a criança se insira no meio escolar sem problemas de relacionamento disciplinar, entre ele e os outros.

Observa-se que a educação, sendo uma prática social, não pode restringir-se a ser puramente teórica, sem compromisso com a realidade local e com o mundo em que sua clientela está inserida. A orientação ao educando precisa estar voltada para estratégias que irão possibilitar a cada um deles a assumir efetivamente os valores humanos com consciência e responsabilidade para que seja agente de transformação na realidade em que está inserido.

Desse modo, nota-se que a instituição escolar com toda a sua equipe possui uma grande tarefa: A de não deixar que o ambiente escolar seja meramente espectador dos problemas sociais. Assim, o pleno exercício da cidadania inclui a prática do ato educativo e requer a participação ativa e compromissada dos cidadãos.

Um passo importante para a construção de uma aprendizagem significativa e integral é, sem nenhuma dúvida, a identificação da instituição família como uma instituição educadora, que caminhando de mãos dadas com a instituição escola, terá sempre o que transmitir e o que aprender. Sendo assim, é preciso que professores, família e comunidade tenham claro que a escola precisa contar com o envolvimento e participação ativa de todos no processo de aprendizagem da criança.

A Família e a escola precisam criar, através da educação, uma força para superar as suas dificuldades, construindo uma identidade própria e coletiva, atuando juntas como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando e que todos se sintam envolvidos no processo e queiram junto com o professor alcançar o objetivo maior que é o compromisso com a educação, uma educação de qualidade e para todos.

Em síntese, os pais devem participar ativamente da educação de seus filhos, tanto em casa quanto na escola, e devem envolver-se nas tomadas de decisão.

No entanto, cada escola, em conjunto com os pais, deve encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores, alunos e direção, a fim de tornar este espaço físico e psicológico um fator de crescimento e de real envolvimento entre todos os segmentos.

É possível, enfim, concluir que a participação dos pais na carreira escolar de crianças e adolescentes é, sim, imprescindível; mas, ao mesmo tempo, é necessário que este envolvimento seja um envolvimento de qualidade, ressaltando que o essencial é a qualidade do tempo em que os pais se envolvem com a escola e não apenas a quantidade de tempo em que eles fazem isso. Um envolvimento saudável é o que causa o sucesso escolar do aluno.

## REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia et alii. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1989.

ESTEVES, Jose M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.

KALOUSTIAN, Sílvio Manoug. **Família brasileira, a base de tudo**. 03.ed. São Paulo: Caçadense, 1998.

**LDB, LEI 9391 De 20 De Dezembro De 1996.**

PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

TIBA, Içami. **Quem Ama Educa!** São Paulo: Editora Gente, 2002.

# O INGRESSO DO ALUNO SURDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM BUSCA DA INCLUSÃO

*Carla Patrícia da Silva Trindade<sup>1</sup>*

*Francisca Lorena de Sousa Alves<sup>2</sup>*

*Gerlane Fernanda de Sousa Alves<sup>3</sup>*

*Marcos José Soares de Sousa<sup>4</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

O trabalho na escola com crianças com diversas dificuldades e especialidades fazem com que o professor e também a escola se mobilizem de forma coletiva para trabalharem em busca de uma prática mais eficiente quanto ao desenvolvimento das potencialidades e habilidades desse aluno.

“Deficiência auditiva” essa é uma das dificuldades enfrentadas por muitos pais e mestres tanto na escola como na família. A surdez pode causar danos irreversíveis na vida adulta da criança, caso não seja trabalhada e acompanhada de maneira adequada. Cabe não só a escola como também a família procurar desde cedo meios e maneiras de incluir essa criança no convívio escolar. Pois a deficiência auditiva não caracteriza uma pessoa impotente ou incapaz de realizar as mesmas atividades propostas a crianças sem nenhuma deficiência. Vigostisk (1995, p.156) frisa que:

[...] as leis que regem o desenvolvimento tanto da criança norma quanto

---

1 Graduada em licenciatura plena em pedagogia (UEMA), Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial na Perspectiva de Inclusão (IESF) Especialista em Gestão e Supervisão Escolar. (ISTA), Professora do Município de Codó/MA. E-mail:patryciabr@hotmail.com.

2 Graduada em Letras Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas. (UEMA), Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial na Perspectiva de Inclusão (IESF), Professora do Município de Caxias – MA. E-mail:loryalvescx@gmail.com.

3 Licenciatura Plena em Geografia (UEMA), Especialista em Educação Especializada e Especialização Especial na Perspectiva Inclusiva (IESF). E-mail: gerlane.fernanda@gmail.com.

4 Doutorando em Ensino de História (UESPI), Mestre em Ensino de História (UEM/PR), Licenciatura Plena em História (UEMA), Especialista em Educação do Campo (UEMA), Professor do Município de Coelho Neto e Codó/MA. E-mail:mcoj1979@hotmail.com.

da anormal são, fundamentalmente, as mesmas, assim como as leis que governam a atividade vital são as mesmas, sejam normais ou patológicas as condições de funcionamento de qualquer órgão ou do organismo em seu conjunto.

O tema apresentado nesse trabalho aborda as consequências das formas de ingresso do aluno surdo na educação básica. Sabe-se que se trata de diversos fatores que contribuem para que isso ocorra e que tais fatores acarretam gravíssimas consequências que por sua vez dificultarão o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Com esse trabalho pretende-se buscar e apontar meios de promover a inclusão desse aluno na escola de forma compensatória. Onde o mesmo possa usufruir de todo o tempo que lhe foi negado fora da escola.

O ingresso do aluno surdo na educação básica, atualmente é visto como uma conquista, tanto para os pais, como para a comunidade surda. No entanto, observa-se que o aluno surdo inicia a vida estudantil de forma tardia, já com uma idade avançada. A preocupação com a inclusão do surdo no ensino básico requer uma observação criteriosa, contudo a relação familiar deve ser o principal agente do processo de ensino, visto que os mesmos contribuem com o processo de ensino tanto direto como indiretamente, possibilitando um possível avanço sociocultural de interação com o meio em que ele está incluindo.

Uma das dimensões do processo do ensino do surdo na educação básica prevê a inclusão, sendo o aluno capaz de produzir seu oportuno conhecimento com o auxílio de sua língua de origem a libras, através do interprete como colaborador da comunicação entre aluno e professor, previsto pela lei de inclusão. Desse modo faz-se relevante a elaboração desse projeto, tendo em vistas as dificuldades referentes ao processo de inclusão e acesso do aluno surdo na educação básica. O trabalho em pauta busca investigar o ingresso do aluno surdo na perspectiva da inclusão, além do mais propõe a discussão da realidade inclusiva do alunado surdo na Educação Básica. A pesquisa em foco traz o percurso histórico, sob um enfoque crítico das teorias que por anos fundamentaram as práticas pedagógicas voltadas aos alunos surdos.

## **2. EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL**

Durante séculos a Educação dos Surdos se baseava nas crenças que classificava os surdos, como, seres de piedade, compaixão, frágil e sem importância social. Só no século XVI educadores passam a desenvolver métodos específicos para o aprendizado do surdo. Principalmente através de Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que ao ensinar filhos de nobres surdos, desenvolveu o ensino da Datilologia. Em 1750, através de ideias de Samuel Heinick, foi introduzido as primeiras escolas de ensino oral e língua de sinais.

A deficiência se encontra presente desde a origem do homem, sendo as pessoas deficientes vítimas de discriminação desde o início. Sendo que, na maioria das vezes eram isolados do convívio social e familiar, tido como “anormais”, onde a sociedade reforçava o distanciamento com o deficiente com o intuito de não se “contagiar”. “[...] o tratamento destinado às pessoas com deficiência assumiu dois aspectos principais: alguns os exterminavam, por considera-los um estorvo à sobrevivência do grupo e, outros, os protegiam e sustentavam, para buscar a simpatia dos deuses” Dilli, (2010 p. 17). Sustentava-se a ideia de que pessoas com deficiência não poderiam aprender, devido a sua limitação, classificando-os como incapazes de desenvolver seu intelecto. Na idade média as pessoas com deficiência, eram vistas como amaldiçoadas e sua deficiência um castigo divino.

Se algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas com deficiência outros adotaram a pratica de interná-los em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos. Essas instituições eram em geral muito grande e serviam basicamente de abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso. (Sasaki, apud, Dilli, 2010 p.18).

### 3. SURDEZ: UMA VISÃO CLÍNICA

De acordo com o ponto de vista médico a surdez é classificada de deficiência auditiva ou hipoacústica, também conhecida pelos médicos por surdez da cóclea ou do nervo auditivo. Definindo assim por surdez Nero sensorial ou sensorioneural.

Com base na Política Nacional de Educação Especial a deficiência auditiva é definida como sendo a “[...] perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido” (BRASIL, 1994, p.14). Esse conceito tão direto e objetivo foi definido com bases científicas baseados em pesquisas e estudos clínicos, porém, faz-se necessário aprofundar um pouco mais para melhor entendimento sobre o que seja a surdez.

As vibrações que as ondas sonoras causam no ar são convertidas em sinais elétricos na cóclea do ouvido interno, onde penetram por uma membrana chamada janela oval e passam para um canal cheio de líquido. Tudo isso tem mais ou menos o tamanho do dedo mindinho e o formato de um caracol. O canal contém membranas com milhões de determinações nervosas parecidas com cílios é o chamado órgão de corte. As vibrações movimentam o líquido, que mexe os cílios e faz os nervos dispararem sinais elétricos. Esses sinais elétricos são transmitidos ao cérebro por meio de nervo auditivo. Vibrações mais fortes criam sons mais intensos. Esse é um pequeno diagnóstico a respeito do que seja surdez no ponto de vista clinica mas há vários outros conceitos com diferentes

modos de vista de alguns autores, sendo que o sentido é o mesmo em todos. Há ainda o conceito cultural, epistemológico, social entre outros mais não queremos nos entendermos tanto aqui esta discussão. Tentaremos explicar um pouco mais a questão da surdez nos tópicos a seguir como ela se classifica, tipos, sintomas e prevenção.

### 3.1 CLASSIFICAÇÃO QUANTO AO GRAU DE AUDIÇÃO

De acordo com o decreto nº 5296 de 02/12/2004, em seu artigo V § 1º é considerada deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Somente os profissionais especializados poderão dar diagnóstico quanto ao grau de surdez de uma pessoa.

Quanto ao grau e gravidade da surdez ela se classifica em quatro níveis:

- Nível leve (25 a 40 decibéis): neste nível o efeito da doença é leve e não compromete no desenvolvimento da fala, neste caso se faz necessário o uso de aparelho auditivo;
- Perda auditiva Moderada (41 a 55 decibéis) neste nível a perda auditiva pode interferir no desenvolvimento da fala e da linguagem não chega a impedir que a pessoa fale;
- Nível severo (71 a 90 decibéis) neste nível o comprometimento afeta o desenvolvimento da fala e da linguagem, mas o uso do aparelho auditivo pode ajudar muito quanto a percepção das informações;
- Nível Profundo: neste nível não há o que se possa fazer pois a fala e a linguagem não irá ocorrer.

### 3.2 TIPOS E CAUSAS DA SURDEZ

Quanto as causas ou fatores que implicam na deficiência auditivas elas se dividem em três: A deficiência condutiva, a deficiência neurossensorial e a mista caracterizamos a seguir cada uma delas para que se possa melhor entender como ocorre cada lesão e o nível de comprometimento pra o indivíduo:

- Deficiência condutiva: é causada por um problema localizado no ouvido externo e / ou médio que tem por função conduzir o som até o ouvido, esta deficiência é reversível e na maioria dos casos não precisa de tratamento com aparelho auditivo nesse caso apenas o tratamento médico é mais indicado.
- A deficiência neurossensorial: neste caso ocorre quando há uma lesão mais agravante no ouvido interno. A condução do som não fica comprometida mas há uma redução na capacidade de receber os sons que passam pelo

ouvido externo e médio. Aqui na deficiência neurossensorial a audição se torna reduzida e a dificuldade de distinguir os sons aumenta.

- Mista: neste caso ocorre quando há comprometimento simultâneo na ação condutiva e neurossensorial. Como as doenças de pré-natal quando a mãe contagiada transfere a doença ao filho.

Somente um especialista da área poderá diagnosticar o tipo de lesão acometida em uma pessoa com problemas na audição. É importante que se procure um profissional da área quanto mais “cedo” for percebido o problema para que se possa fazer o tratamento específico e eficaz. Como vimos, a surdez pode ser causada por diversos fatores. Em alguns casos ela é reversível, em outros, não. Há no mercado aparelhos auditivos que amplificam o som, ajudando a pessoa a ouvir melhor. O uso destes aparelhos depende da causa da surdez e de indicação médica.

### 3.3 SINTOMAS MAIS COMUNS QUE SE PODE OBSERVAR

No dia a dia da família não é muito fácil observar falha na audição da criança, por isso é extremamente importante ficar atento a alguns sintomas que caracterizam um possível problema na audição. Lembrando que quanto mais cedo se observar e tratar melhor será pra o desenvolvimento psico- motor e social da criança no meio em que vive. Os especialistas da área são enfáticos quanto à necessidade de tratamento o mais cedo possível.

- Bebê não acorda com barulhos fortes, como porta batendo ou não virar a cabeça quando é chamado os pais deveram procurar ajuda medica especificamente o pediatra;
- Escuta TV e rádio com em alto volume e nunca está satisfeito com a potencia;
- Apresenta secreções no ouvido;
- Relata barulhos ou zumbidos no ouvido;
- Falar muito baixo e só responder quando uma pessoa fala de frente;
- Apresenta desconcentração durante as aulas.

### 3.4 PREVENÇÃO E ALGUMAS MANEIRAS DE SE TRATAR

Como se pode observar, a surdez pode ser causada por diversos fatores. Em alguns casos ela é reversível, em outros, não. Há no mercado aparelhos auditivos que amplificam o som, ajudando a pessoa a ouvir melhor. O uso destes aparelhos depende da causa da surdez e de indicação médica.

Algumas medidas são necessárias para se evitar algumas possíveis deficiências relacionada ao sistema auditivo; veja algumas precauções:

- Em relação às meninas devem tomar vacina contra rubéola;
- Toda criança deve ser vacinada contra doenças adquiridas ainda na infância tais como sarampo, caxumba, catapora e outras;
- Não limpar ouvido com objetos de metais ou pontiagudos como grampos, agulhas, lápis etc;
- Evitar exposição em ambiente muito barulhento com sons em alto volume e se caso não tiver alternativa usar protetor auricular;
- Manter regular os exames laboratoriais como o de glicemia e pressão arterial;
- Manter saúde em dias procurando o médio sempre que algo incomodar no ouvido;
- Mulheres que decidirem engravidar procurar ginecologista antes para fazer os exames necessários e evitar possíveis doenças no pré ou pós parto.

#### **4. POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA CRIANÇA SURDA**

A maior consequência trazida pela perda parcial ou total da audição está diretamente ligada ao processo de comunicação. O indivíduo surdo perde muito do que acontece a sua volta principalmente se sua perda foi severa ou profunda.

Segundo Ballantyne, Martin e Martin (1995) tanto a criança ouvinte como a criança surda nasce sem fala, por tanto elas só iram desenvolver este mecanismo a partir da interação com ambiente em que vive. Desse ponto de vista não se pode afirmar que toda criança que nasce surda seja muda por que ela já nasce com a fala necessitando apenas desenvolvê-la. Podemos apontar com isso a grande importância da inclusão na criança na escola ainda cedo, pois a entrada tardia da mesma poderá prejudicar esse desenvolvimento da fala e linguagem impossibilitando uma comunicação com o meio social e consequentemente deixando esta criança marginalizada sem acesso aos direitos dignos de um cidadão.

Botelho (1998) entre outros autores, alertam para o fato de que o aluno surdo, frequentemente, não compartilha uma língua com seus colegas e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, aspectos estes, em geral, não problematizados ou contemplados pelas práticas inclusivas. Os surdos são surdos, e a surdez é uma experiência visual. Os surdos se orientam a partir da visão, ainda que com seus restos auditivos, maiores ou menores, ocasionalmente façam algum uso das pistas acústicas. Isso significa que a organização perceptual fundamental daquele que tem uma perda auditiva se dá a partir da visão, e não da audição.

Ainda baseado na pesquisa de Botelho existe várias limitações quanto ao avanço da criança surda em sala de aula. Muitas técnicas que favorece muito

pouco esse processo de aprendizado se não for trabalhado de forma planejada. Vejamos algumas técnicas:

- A leitura labial: esta técnica trabalhada em sala de aula de alunos ouvintes e surdos poderá ajudar em alguns aspectos até certo ponto, pois a pronuncia de algumas palavras não saem da boca juntamente com o som que emitimos na boca, o aluno surdo poderá perder algumas informações por causa dessa falha pois existe algumas palavras que apenas parte da sua pronuncia é percebida pelos lábios a outra parte só é percebida pelo o som isso deixa o aluno surdo limitado a aprendizagem através somente desta técnica;
- A oferta de um ambiente especializado e adaptado com recursos e dinâmicas pra o ensino: o conjunto de professores capacitados, dinâmicas escolares que valorizam o papel do professor e que incentivam na construção do conhecimento esse conjunto de medidas poderá ter um papel importante quando ao processo de escolarização do aluno surdo mas nada adiantara se este aluno for trabalhado de maneira isolada dos alunos ouvintes é preciso que haja uma interação simultânea;
- O bimodalismo ou português sinalizado: O bimodalismo ou português sinalizado, é o uso simultâneo de fala e de sinais. Nesta técnica a uso das duas línguas seria a melhor maneira do professor transmitir as informações necessárias tanto para o aluno ouvinte quanto para o aluno surdo. Mas importante ressaltar que o controle do uso das línguas, o resultado máximo seria o entendimento pelo ouvinte, mas não pelo surdo que seria o principal interessado.

O processo de aprendizado do aluno surdo não se dar de maneira simples é mas são várias técnicas existente para o desenvolvimento do mesmo, sendo que o trabalho conjunto e planejado se torna fundamental para que isso ocorra de maneira a beneficiar o aluno ouvinte e o aluno surdo de forma mais igualitária possível.

#### 4.1 O DESEMPENHO DO ALUNO SURDO EM SALA DE AULA

Segundo Pedrosa (2001) o aluno surdo fica prejudicado quanto a aquisição de conhecimento quando o professor não domina a língua de sinais prejudicando assim o desenvolvimento do aprendizado do aluno com surdez sendo que esse não domina a língua oralizada.

Sendo assim retomamos o que já foi dito anteriormente que a surdez não interfere do desenvolvimento cognitivo ele possui total capacidades de aprender como uma criança sem deficiência alguma bastando apenas que se use técnicas adequadas a esta clientela.

De acordo com Skliar (2010 p.26) as potencialidades e os direitos educacionais do surdo podem ser descritas da seguinte maneira:

[...] as potencialidades da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania.

A potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua, baseia-se na efetivação de uma política linguística que ponha a língua de sinais ao alcance de todos os surdos. Skliar (2010, p.27) ainda enfatiza que “[...] todas as crianças surdas podem adquirir a língua de sinais, desde que participem das interações cotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural”.

Já a potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com adultos surdos consiste no direito que estas tem de se desenvolverem numa comunidade de pares, e de construir estratégias de identificação com o grupo (SKLIAR, 2010). As potencialidades e capacidades visuais do surdo, já mencionadas acima, evidencia que a surdez é uma experiência visual, isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno se constroem com experiência visual (SKLIAR, 2010).

Em relação a potencialidade de uma vida comunitária e do desenvolvimento de processos culturais específicos, refere-se ao direito inquestionável que a criança surda tem de adentrar na comunidade e nos processos culturais dos surdos sem nenhuma restrição. A potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania, implica na efetiva garantia de participação em movimentos sociais dos surdos pelo direito à língua de sinais, pelo direito a uma educação que abandone os seus mecanismos perversos de exclusão, e por um exercício pleno da cidadania (SKLIAR, 2010).

## **5. OS OBSTÁCULOS NA TRAJETÓRIA DO ALUNO SURDO**

Pesquisadores na área da surdez afirma que os surdos ao longo da vida passam por diversas dificuldades. Alguns estudiosos ligados ao oralismo, também considera que devido as dificuldades do surdo em aprender a língua oral, acabam por consequência o atraso no desenvolvimento da língua oral, emocional, social e cognitivos. Portanto deve-se desenvolver o máximo o sentido emocional do surdo para um melhor aprendizado.

Autores como Sergio Lulkin (2010), menciona como era a prática da língua de sinais nas primeiras escolas na Europa;

Na prática escolar, a primeira medida educativa para coibir o uso da língua de sinais foi obrigar os alunos surdos a sentarem sobre as mãos. Em seguida, retiraram-se as pequenas janelas das portas das salas de aula para impedir a comunicação sinalizada entre os alunos. Os professores surdos e seus auxiliares deveriam deixar as escolas e os institutos. (LULKIN, 2010, p.38).

Para Goldfeld (2002, p.50) a diferenciação de pensamentos entre Vygotsky, Sossurre e Bakhtin dando ênfase a relação do surdo em convívio social baseia-se em “[...] a língua, e formada pela comunidade e o indivíduo não pode modificá-la. A língua é definida como um sistema que possui elementos significativos inter-relacionados”.

Um das consequências segundo Skliar do desenvolvimento tardio da educação do surdo mescla-se com as práticas curriculares ensinadas;

Na base de todas essas formas, separadas ou conjuntas, de ouvintismo curricular sempre é possível reconhecer substratos ideológicos para as práticas pedagógicas anteriores como, por exemplo a subordinação de todo o currículo ao ensino da oralidade- que dizer: a imposição de pré-requisitos orais para hipotético progresso na escolarização; a desatenção de um processo significativo para o acesso dos surdos à alfabetização e ao letramento; a exclusão dos adultos surdos do ambiente educacional; a desprofissionalização e etc. (SKLIAR, 2010, p.18).

Contudo outros fatores também possibilitam o tardio da educação do surdo um deles para Skliar (2010, p.18), são “[...] representação sobre surdez e os surdos; a situação linguística da comunidade educacional, a participação da comunidade surda nas decisões pedagógicas [...] as pressões das práticas de integração escolar social.

A partir dos obstáculos entende-se a demora no aprimoramento da educação surda, é o que Skliar (2010, p.19) ao referi que “[...] o fracasso, segundo as nossas pesquisas, se refere sobretudo a uma questão ligada à falta de acesso a língua de sinais e um processo demorado de identificação com outros surdos.” Ao esclarecer as bases que sustenta as limitações da comunicação na língua de sinais o mesmo cita o desenvolver tardio. “[...] baseando-se no fato de que a língua de sinais é utilizada por um grupo restrito de usuários os quais seguindo tal lógica discursiva, vivem uma situação de desvantagem social, de desigualdade, e participam, limitadamente, na vida da sociedade majoritária”. (SKLIAR, 2010, p.22).

As primeiras intenções de surdos se tornar ouvinte segundo Skliar (2010), “[...] originou um doloroso jogo de ficção nas identificações e nas identidades

surdas.” Além de seres rotulados de não ouvintes, segundo o autor questões relacionadas a outras definições acabaram por agrava o ingresso do aluno surdo no ensino regular “[...] mais como autistas, psicóticos, deficientes mentais, afásicos e esquizofrênicos” (SKLIAR, 2010 p.21).

Contudo o ingresso do aluno no ensino básico de ensino, necessita-se da obrigatoriedade do desenvolvimento das potencialidades que mencionado por Skliar (2010) é imposta como dever do profissional especializado e da família.

[...] os direitos educacionais dos quais faço referência, são a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos e por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguísticos, educacional, escolar, de cidadania, etc. (SKLIAR, 2010 p.26).

Por isso sugere-se a priorização da língua de sinas, e não da língua materna estudada, desenvolver sim, a identidade surda e não a ouvinte, e incluir de forma satisfatória a integração da língua de sinais de forma limpa, corriqueira e cotidiana no ensino regular e na vida em sociedade.

## **6. PRÁTICA PEDAGÓGICA: PRÁTICAS DE ONTEM E DE HOJE**

Conhecer a história das diversas abordagens de ensino educacionais voltadas para o alunado surdo nos permite deprender suas limitações, no que tange a aquisição da primeira e segunda língua, como também o desenvolvimento cognitivo e a essência das relações interpessoais desse grupo. A educação de surdos por um longo período esteve alicerçado em três abordagens, são elas: Oralismo, Comunicação total e a mais recente Bilinguismo.

### **6.1 ORALISMO**

A filosofia oralista teve seu apogeu no final do século XIX e como afirma Goldfield (2002) tem como objetivo declarado integrar o surdo à comunidade geral, ensinando a ele a língua oral de seu país. Nesse sentido o oralismo centraliza-se no aprendizado da língua oral de forma sistematizada e ao longo de muitos anos, além disso, pesquisas comprovam que o método em voga não garante o pleno desenvolvimento da criança surda e nem a sua “integração à comunidade ouvinte”.

A metodologia oralista como citado anteriormente preocupa-se com a integração do surdo à comunidade ouvinte Capovilla (2000) evidencia que o oralismo objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver a competência linguística

oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo do mundo dos ouvintes.

Nesse sentido a abordagem oralista apresenta-se sob um parecer desfavorável, uma vez, que ignora as consequências advindas do atraso de linguagem como também desconsidera a necessidade do surdo conviver com outros surdos. De acordo com Goldfeld (2002) “a filosofia oralista limita-se a exigir do surdo que ele oralize. A língua oral é seu objetivo máximo, que está acima da escolarização e das relações pessoais”.

Acerca das implicações sobrevindas do uso da prática oralista, constata-se que a aprendizagem em geral das crianças surdas ficou prejudicada. A história revela que houve uma grande queda no rendimento das crianças após a implantação do Oralismo em todo o mundo (Goldfeld, 2002).

## 6.2 COMUNICAÇÃO TOTAL

Em 1968, surge a filosofia da Comunicação total que pressupõe o uso de qualquer estratégia que possibilite a comunicação entre os indivíduos surdos. Segundo Goldfeld (2002 p.101) “a Comunicação total tem grande mérito de deslocar a língua oral como o principal objetivo na educação do surdo e considerar prioritária a comunicação dessas crianças”.

A comunicação total em suma propõe o uso de códigos visuais, combinações de sinais, língua de sinais, gestos, leitura labial entre outros meios como subsídios de uma melhor compreensão da língua pela criança. Assim a comunicação total pretende garantir uma relação dialógica entre a criança surda, sua família ouvinte e a sociedade em geral (Goldfeld, 2002, p.102).

A pesar da considerável expansão desse método, a comunicação total não se consolida, pois percebe-se que a falha no método consiste na criação de novos códigos visuais e até línguas artificiais, como o português sinalizado, para facilitar a aquisição da língua oral pela criança surda. Desse modo como afirma (Goldfeld, 2002, p.108), com a criação de línguas artificiais fragmentadas desvinculadas a dados históricos e culturais, a Comunicação total deixou de centrar a atenção no aspecto cultural da língua de sinais e das possibilidade dessa língua facilitar o desenvolvimento cognitivo da criança surda.

## 6.3 BILINGUISMO

Ao longo dos anos diversas teorias nortearam as práticas educativas voltadas aos alunos surdos entre elas destacamos as teorias de Oralismo e Comunicação total, no entanto as abordagens citadas não obtiveram tanto êxito

em suas aplicações, ou seja, não garantiram uma aprendizagem significativa aos educandos surdos. Diante desse contexto surge a partir da década de 90 a abordagem de ensino denominada “Bilinguismo”.

O Bilinguismo pressupõe que “o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, esta que é considerada língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país” (GOLDFELD 1997, p. 38).

Para Quadros (1997, p.27)

[...] escolas que usam a proposta do bilinguismo se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Diversos estudiosos apontam a abordagem do bilinguismo como mais adequada, uma vez que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Nesse sentido vale ressaltar que a proposta bilíngue defende o reconhecimento dos surdos enquanto indivíduos surdos e da sua comunidade linguística. A proposta bilíngue ressalta a autonomia da língua de sinais, como também, a estruturação de um plano de ensino que valorize as experiências sociais, psíquicas e linguísticas da criança surda. (Quadros, 1997).

Os defensores da abordagem educacional bilíngue propõem que a criança surda tenha acesso o quanto antes à LIBRAS, para que possa aprendê-la de forma natural. “Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda” (Quadros, 1997). Desse modo, o bilinguismo constitui-se como método importante e assegura a plena integração do educando surdo a comunidade surda, sendo assim uma significativa via de integração da cultura surda para os indivíduos que usam a LIBRAS para se comunicarem. Pois como cita Brito (1993), “a língua de sinais propícia não apenas a comunicação do surdo –surdo, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social”.

As ideias de Goldfeld (2002, p.116) sintetizam claramente a relevância da abordagem bilinguista:

[...] a forma de respeitar as diferenças entre surdos e ouvintes, procurando melhor interação e possibilitando pleno desenvolvimento da criança surda, é por meio do bilinguismo e biculturalismo, já que a aquisição da língua de sinais e internalização da cultura surda, é o único modo de evitar que a criança surda sofra atraso da linguagem e todas as suas consequências.

## 7. A ESCOLA E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 em seu vigésimo nono artigo, no parágrafo segundo esclarece o dever dos sistemas e escolas em parceria com os docentes no que tange a efetiva educação inclusiva:

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições pra que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

Essas intervenções citadas acima, ao serem postas em prática surtem efeitos positivos, contribuindo para que as escolas possam ser um local de todos que contemplem a todos, considerando as diferenças, compreendendo as limitações dos indivíduos envolvidos, permitindo e proporcionando um aprendizado significativo aos educandos.

Partindo para a educação inclusiva na perspectiva do discente surdo, Dilli (2010) ressalta que a garantia de um ensino de qualidade ao surdo consiste na reforma no sistema vigente, para que dessa forma, as oportunidades sejam igualitárias e oferecidas a todos sem que haja a segregação e afastamento dos indivíduos, ou seja, uma política planejada a partir das necessidades do aluno. Nesse sentido percebe-se a necessidade de uma adaptação do currículo e do sistema em voga, como também de um repensar constante das práticas de ensino e as avaliações adotadas, de modo que tornem-se condizentes com as necessidades do educando surdo.

Para que a escola seja de fato inclusiva é imprescindível o efetivo ato de assumir como patrimônio as culturas e as capacidades dos alunos que frequentam, dando assim precocemente a todos uma experiência de convivência, respeito e cooperação (Freitas, Rodrigues e Krebs 2005, p.8). Observa-se, pois, a necessidade de escolas que estejam dispostas e preparadas para a inclusão.

Quanto aos profissionais que lidam com o público surdo, Skliar (1998) ressalta a importância da capacitação desse especialista, o autor cita que a formação de professores para atender à alunos surdos depende da convivência com a comunidade surda, a aprendizagem da língua de sinas e o estudo de uma pedagogia ampla. Assim sendo os profissionais que trabalham diretamente com surdos não podem ser desqualificados, precisam ser capacitados, conhecedores da Cultura surda, como também, devem dispor de um entendimento abrangente da língua usada da pela comunidade surda, a LIBRAS.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Presente trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica que permitiu uma discussão acerca do ingresso do aluno surdo na educação básica, por meio de estudos minuciosos de trabalhos e obras que tratam da mesma temática já, adquiridos por meio de artigos, livros e dados, com o intuito de possibilitar suporte à alteração da busca da inclusão nas escolas brasileiras.

Competi salientar as dificuldades de abordar de forma nítida as possibilidades de métodos trabalhados que cabe a tema, referindo-se ao quanto é difícil avançar no ensino de surdos no Brasil, sem levar em consideração a família, os educadores e as práticas de ensino.

Esta temática trata-se de uma pesquisa influenciada pela perspectiva voltada para suprir a demanda que são lesadas os surdos, em convívio com a sociedade, possibilitando assim a confirmação do direito do surdo nas instituições de ensino, para que não sejam de maneira precária e que possam interagir de forma que possibilite a inclusão e não a exclusão.

Sabe-se que desde o início da civilização os surdos eram considerados minorias, excluídos, “anormais”, incapazes de desenvolver seu intelecto devido sua limitação relacionada a fala. Assim eram proibidos de formar família, conquistar bens, inserir-se no mercado de trabalho. Com isso a sociedade os privava de conquistar direitos básicos, e assim ficavam a margem da sociedade.

Portanto cabe aos profissionais da educação com o auxílio de autoridades competentes, manter-se críticos e atuarem de forma perspicaz. Que possam possibilitar uma ampliação de conhecimento de causa, que venha a contribuir e transcender as funções de disciplinas e de controle de instituições de ensino que venham a desenvolver ações e práticas que possam garantir uma educação de qualidade ao surdo.

## REFERÊNCIAS

BALLANTYNE, J. MARTIN, M.C.; MARTIN, A Surdez. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

BOTELHO, Paula: **Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos**. Mestre em Educação da UFMG. 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: MEC Decreto de nº 5296 de 02 de dezembro de 2004. Artigo V §1º b.**

BRASIL, Lei nº 10.098, de dezembro 2000. 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, 2000.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, nº1, 2000, p. 99-116.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 23. ed. revista e ampliada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DILLI, Karoline Silveira. **A inclusão do surdo na educação brasileira**. Florianópolis, 2010. Trabalho de conclusão de curso em serviço social. Brasil: Universidade de Santa Catarina-UFSC.

FREITAS, Soraia Napoleão; RODRIGUES, David; KREBS, Ruy Jornada. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista** - 5ª ed. – São Paulo: Plexus Editora, 2002.

TENOR, Cláudia. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. - São Paulo, 2008.

ROSA, Danielle Gomes da. **Educação e Surdez = em defesa da língua de sinais para a inclusão social dos surdos**. Rio de Janeiro, 2013. Trabalho de conclusão de curso em pedagogia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

PEDROSO.C.C.A. Com a palavra o surdo: Aspectos do seu processo de escolarização. 2001. Dissertação (mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira. **Formação continuada e necessidades formativas de professores na educação de surdos da rede pública da cidade do Rio de Janeiro**. - Piracicaba, SP. Tese de doutorado em educação - Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas. Programa de pós-graduação em Educação, Piracicaba, 2011.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VYGOTSKY, L.S. Luria, A.R. e Lontier. **A linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.



## **O**RGANIZADORAS

---

### **HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA**



Professora da Prefeitura de Carapebus - RJ  
Professora do Colégio INSG - Rede Salesiana - Macaé - RJ;

Diretora de finanças SEPE Núcleo Macabu.

Professora do Estado do RJ

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de Columbia Del Paraguay; Especialista em: Tutoria e Orientação em EAD (UNINETER), Supervisão e Orientação Educacional (FAEL), Graduada em: Pedagogia (UEPA) e Matemática (FAEL). Graduanda em Tecnologia da Educação (ESTÁCIO DE SÁ).

<http://lattes.cnpq.br/8122928123477417>

Email: [h\\_co\\_c@hotmail.com](mailto:h_co_c@hotmail.com)

### **TÂNIA MARIA DE CARVALHO CÂMARA MONTE**



Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Especialista em Filosofia e Psicologia Transpessoal, Neuropsicopedagoga Clínica, Institucional e Hospitalar e Mídias na Educação - UERN  
Graduada em: Turismo, Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica - IFRN. Docente e Orientadora de trabalhos científicos na Graduação e Pós-graduação (Lato Sensu e e Stricto Sensu), com 3 Livros publicados,

25 artigos internacionais publicados, 3 capítulos de livros, sendo um deles em Portugal e diversos artigos nacionais nas áreas de: Educação, Gestão e Psicologia. Avaliadora e Parecerista ad-hoc de diversas revistas científicas nacionais. Possui experiência nas áreas de Educação, com ênfase em Inclusão e competências Socioemocionais e Psicologia, com ênfase em Treinamento de Pessoal Pesquisadora da base de pesquisa: Saúde, Trabalho e Meio Ambiente, Gestão Emocional e Consultora Empresarial em Treinamento e Capacitação, Qualidade de Vida e Saúde Mental e Coach Corporativo Transpessoal. Coordenadora, Professora Conteudista e Tutora à Distância. Escritora e Palestrante.

# ÍNDICE REMISSIVO

---

## A

- Alfabetização 29, 56, 72, 73, 75, 76, 79, 83, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 139
- Aluno 21, 22, 23, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 43, 55, 72, 74, 75, 77, 83, 96, 98, 103, 117, 119, 120, 128, 130, 131, 132, 136, 137, 140, 143, 144, 145
- Alunos 18, 19, 20, 21, 22, 23, 28, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 55, 56, 57, 58, 71, 74, 75, 77, 78, 79, 83, 86, 89, 90, 91, 95, 99, 100, 101, 103, 104, 110, 115, 118, 119, 120, 126, 127, 128, 130, 132, 137, 139, 141, 143
- Aprender 20, 27, 32, 33, 34, 39, 43, 52, 65, 74, 75, 84, 95, 96, 102, 103, 105, 114, 115, 120, 122, 130, 133, 137, 138
- Aprendizado 19, 22, 27, 28, 31, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 56, 57, 98, 103, 114, 115, 118, 119, 132, 137, 138, 140, 143
- Aprendizagem 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 55, 56, 57, 58, 59, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 101, 105, 106, 109, 110, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 129, 130, 132, 137, 141, 142, 143, 145
- Aula 20, 32, 38, 39, 41, 56, 75, 76, 91, 95, 99, 101, 103, 104, 110, 115, 117, 118, 119, 128, 136, 137, 139
- Autonomia 37, 38, 39, 40, 44, 45, 50, 51, 53, 56, 59, 76, 90, 91, 142

## C

- Competências 19, 24, 42, 45, 51, 55, 58, 71, 74, 81, 147
- Comunidade 22, 30, 33, 53, 65, 73, 86, 88, 89, 90, 91, 130, 132, 138, 139, 140, 142, 143
- Conhecimento 22, 23, 29, 32, 33, 37, 39, 40, 44, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 57, 58, 71, 73, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 86, 87, 98, 99, 103, 111, 114, 121, 130, 132, 137, 144
- Criança 17, 26, 34, 65, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 145
- Crianças 17, 25, 27, 34, 37, 38, 39, 40, 64, 65, 68, 77, 78, 81, 82, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 115, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 138, 141
- Currículo 28, 32, 38, 48, 49, 50, 51, 53, 69, 87, 101, 139, 143

## D

- Deficiência 17, 18, 21, 27, 28, 29, 34, 64, 131, 133, 134, 135, 137, 145
- Desafios 17, 18, 20, 22, 26, 30, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 52, 53, 55, 57, 72, 86, 91, 109, 110, 116, 117, 118, 120, 129
- Desenvolvimento 18, 19, 22, 23, 27, 28, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 71, 72, 80, 81, 83, 85, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 97, 99, 101, 105, 110, 114, 115, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145
- Dificuldades 20, 21, 53, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 83, 87, 94, 98, 102, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 127, 128, 130, 131, 132, 138, 144

Diretrizes 18, 19, 23, 25, 34, 36, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 87, 89, 124, 143  
 Diversidade 18, 20, 22, 26, 28, 29, 34, 35, 39, 51, 52, 74, 89, 97  
 Docente 20, 49, 55, 57, 59, 75, 77, 109, 119, 121

## E

Educação 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 47, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 95, 98, 99, 101, 106, 107, 109, 110, 115, 120, 121, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145  
 Educacional 18, 19, 20, 23, 28, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 55, 56, 58, 61, 63, 66, 67, 69, 70, 90, 91, 94, 106, 126, 130, 138, 139, 140, 142  
 Educadores 22, 36, 38, 39, 40, 44, 45, 50, 58, 71, 75, 89, 91, 127, 132, 144  
 Ensinar 24, 25, 27, 63, 66, 67, 77, 78, 106, 128, 132  
 Ensino 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 30, 31, 32, 34, 35, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 83, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 100, 107, 110, 119, 121, 124, 126, 128, 132, 137, 139, 140, 142, 143, 144, 145  
 Escola 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 44, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 98, 100, 101, 109, 110, 113, 114, 119, 120, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 136, 143  
 Escolas 17, 20, 21, 26, 27, 34, 38, 40, 45, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 57, 59, 61, 62, 64, 66, 67, 69, 76, 79, 84, 86, 93, 95, 117, 120, 128, 132, 139, 142, 143, 144  
 Escrita 27, 64, 66, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 142  
 Estratégias 20, 22, 23, 32, 33, 37, 38, 45, 72, 78, 112, 113, 115, 116, 118, 120, 129, 138  
 Estudantes 21, 23, 26, 27, 28, 30, 32, 34, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 109, 111, 113, 116, 119, 120, 121, 143  
 Estudo 38, 42, 45, 48, 53, 61, 66, 76, 87, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 115, 119, 120, 125, 130, 143

## F

Formação 18, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 44, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 57, 58, 59, 64, 65, 66, 70, 71, 76, 77, 81, 83, 85, 86, 91, 93, 94, 96, 99, 101, 105, 106, 109, 110, 119, 120, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 131, 143

## G

Gestão 26, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 71, 85, 87, 89, 90  
 Ginástica 93, 94, 95, 97, 98, 99, 103, 105, 106, 107

## H

Habilidades 18, 19, 20, 22, 28, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 72, 96, 97, 106, 111, 131, 143

## I

Inclusão 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 36, 58, 132, 136, 143, 144, 145  
 Inclusiva 18, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 59, 71, 85, 132, 143, 144, 145

Instituição 22, 25, 27, 28, 29, 30, 52, 53, 64, 71, 74, 75, 85, 87, 88, 90, 91, 94, 125, 126, 128, 129, 130

Interação 44, 49, 71, 72, 76, 79, 80, 81, 83, 89, 92, 114, 123, 132, 136, 137, 142

## L

LDB 18, 19, 25, 34, 47, 49, 54, 89, 124, 130, 143, 145

Leitura 48, 64, 66, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 81, 83, 111, 114, 117, 118, 120, 121, 137, 141, 145

Letramento 48, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 120, 122, 139

Linguagem 23, 73, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 121, 129, 134, 136, 141, 142, 145

## M

Metodologias 23, 28, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 48, 55, 56, 123, 128

Movimentos 28, 29, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 124, 138

## P

Pedagógicas 22, 23, 25, 32, 38, 40, 49, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 67, 70, 87, 88, 113, 115, 120, 132, 139

Pedagógico 26, 30, 34, 48, 51, 52, 56, 57, 58, 61, 65, 72, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 110, 114, 119, 126

Pesquisa 19, 20, 44, 45, 48, 57, 76, 83, 87, 100, 105, 107, 115, 116, 117, 124, 132, 136, 144, 147

Planejamento 20, 22, 28, 29, 31, 32, 58, 59, 74, 88, 119

Práticas 19, 22, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 38, 41, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 52, 55, 56, 57, 59, 63, 65, 66, 72, 76, 78, 79, 81, 87, 90, 98, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 125, 132, 136, 139, 141, 143, 144

Professor 20, 23, 32, 33, 37, 44, 55, 71, 72, 75, 76, 77, 86, 92, 96, 101, 102, 119, 130, 131, 132, 137, 143

Professoras 20, 109, 110, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121

Professores 19, 20, 22, 24, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 38, 42, 43, 44, 49, 50, 51, 57, 74, 75, 76, 86, 89, 90, 98, 110, 112, 115, 116, 121, 128, 130, 136, 137, 139, 143, 145

## S

Silábico 81, 82, 112, 118, 120

Sociedade 17, 23, 27, 30, 45, 48, 52, 55, 65, 66, 68, 69, 73, 74, 85, 86, 89, 91, 110, 111, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 139, 140, 141, 144

Sujeito 28, 29, 32, 33, 34, 50, 51, 53, 74, 75, 76, 80, 81, 83, 91, 111, 114, 117, 118

Surdez 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 145

Surdo 132, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145

Surdos 17, 132, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145

## T

Tecnologia 23, 31, 32, 33, 48, 52, 56, 57, 58, 59, 95

Tecnologias 32, 33, 35, 39, 55, 56, 57, 58, 59

